



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

**MICHELLE BELTRÃO SOARES**

**VIOLÊNCIA CONTRA O PROFESSOR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS  
CONSTRUÍDAS E VEICULADAS POR ENTIDADES DOCENTES E SEUS  
AFILIADOS**

**RECIFE - PE**

**2017**

MICHELLE BELTRÃO SOARES

**VIOLÊNCIA CONTRA O PROFESSOR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS  
CONSTRUÍDAS E VEICULADAS POR ENTIDADES DOCENTES E SEUS  
AFILIADOS**

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

Orientadora: Profa. Dra. Laêda Bezerra Machado

**RECIFE - PE**

**2017**

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

S676v	<p>Soares, Michelle Beltrão. Violência contra o professor: representações sociais construídas e veiculadas por entidades docentes e seus afiliados / Michelle Beltrão Soares. – 2017. 242 f. : il. ; 30 cm.</p> <p>Orientadora: Laêda Bezerra Machado. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2017. Inclui Referências e Apêndices.</p> <p>1. Representações sociais. 2. Professores. 3. Violência na escola. 4. Sindicatos. 5. UFPE - Pós-graduação. I. Machado, Laêda Bezerra. II. Título.</p> <p>302 CDD (23. ed.)</p>	UFPE (CE2017-71)
-------	--	------------------

**MICHELLE BELTRÃO SOARES**

**VIOLÊNCIA CONTRA O PROFESSOR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS  
CONSTRUÍDAS E VEICULADAS POR ENTIDADES DOCENTES E SEUS  
AFILIADOS**

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

Aprovada em: 07/07/2017

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Laêda Bezerra Machado (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria de Fátima de Souza Santos (Examinador Externo)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sandra Patrícia Ataíde Ferreira (Examinador Externo)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>o</sup> Dr José Luís Simões (Examinador Interno)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rejane Dias da Silva (Examinador Interno)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (Examinador Interno)  
Universidade Federal de Pernambuco

Para meu raio de sol,  
Marina.

Para o meu amor,  
Tiago.

Para minha mainha,  
Cláudia.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é sempre especial. Demonstrar carinho e gratidão às pessoas que caminharam comigo até aqui, até a concretização deste doutorado. Aos queridos que, de uma forma ou de outra, estiveram presentes nas etapas da realização de um sonho que se concretiza nas páginas deste texto.

Antes de me reportar ao mundo físico, agradeço a Deus pelo amparo nos momentos difíceis, pela proteção e pelas bênçãos que acredito serem bem mais do que eu realmente mereço. Aos amigos invisíveis, meu muito obrigada. Obrigada pela proteção e pelas 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 e o amor, ingrediente primordial na nossa relação. Mamãe querida, te agradeço por ter me dado a oportunidade de uma infância maravilhosa e tantas coisas mais que não poderia elencar aqui.

Agradeço às minhas maninhas que fazem da nossa família a mais divertida e barulhenta do mundo: Marí, Mamaya e Missinha. O companheirismo de sempre e a energia diária que só pais de quatro crianças, como os nossos, entenderiam. Ainda, agradeço à nossa irmã do meio e ao seu esposo, Felipe, por ter nos dado duas estrelas, a pequena notável Milena, sem a qual nossas gargalhadas não ecoariam como ecoam. E Felipinho, menino travesso que está ficando um rapazinho lindo. Titia ama vocês demais.

Agradeço imensamente ao meu amado marido, Tiago, todo o incentivo de todos esses mais de dez anos. Sem Tiago, nada seria possível, inclusive a coleta de dados deste trabalho. Obrigada pelo apoio, por acreditar em mim até quando eu mesma não acredito. Obrigada pelo companheirismo, pela compreensão, pela vibração e por dividir sua vida comigo.

O ano de 2016 foi especial para nós, nasceu nosso primeiro amor, nossa Marina. Menina amada, sorridente, com energia de sobra. Marina veio para mudar nossa vida, dividir as águas e mostrar que somos mais família do que nunca. Minha filha querida, Marina. Meu raio de sol, minha vida, minha energia. Obrigada por ter vindo, por ter me ensinado a amar da forma mais profunda que pode existir nesse mundo.

O meu muito obrigada à minha segunda família, que me acolheu tal como uma filha, a Vera, a Zílcio, a Juju, a Seninha, a vovô Nelson, a Lu e a Mari que já fazem parte da minha vida há tantos anos. Também Pablito e Ana que chegaram para ficar.

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

Obrigada especialmente à querida professora Laêda, que acima de tudo é um exemplo de ser humano por sua ética e humildade. Obrigada por ter acreditado em mim e ter me dado a chance de realizar mais esse sonho. Obrigada pela paciência, carinho e incentivo durante todos esses anos. Sem você, este trabalho não seria concluído.

Obrigada aos meus queridos colegas de turma que compartilharam comigo todas as inquietações, angústias e alegrias nesses anos. Agradeço demais a Thamyris, a Kiara e a Andreza pela amizade que tomou proporções maravilhosas, se fortaleceu e cresce a cada dia. Agradeço por tudo, pelo apoio, pelas viagens, pelas bobagens que tornam a vida mais leve e pelas gostosas gargalhadas. Da UFPE para a vida.

Muito obrigada aos amigos que me deram força e compartilharam comigo os devaneios da última etapa do curso, particularmente, minhas amigas que se tornaram mães juntamente comigo e dividiram todas as loucuras do primeiro ano de maternidade.

Agradeço à todas as companheiras do grupo de estudo que dividem comigo suas certezas, suas dúvidas, suas alegrias, suas conquistas, além de possibilitarem ricas discussões sobre a Teoria.

Agradeço à minha avó Olívia, amada, lembrada por nós com tanto carinho. Obrigada, vovó, por tudo. Você continua viva no meu coração e continuará para sempre.

Um carinho especial para todos os professores da banca examinadora. Obrigada pela generosidade na qualificação e por terem olhado este trabalho com tanta delicadeza e assertividade.

Um super obrigada aos professores que participaram como sujeitos desta pesquisa. Este trabalho é para vocês. Agradeço também à 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 entidades representativas da categoria docente, bem como de professores associados e dirigentes das instituições. O estudo fundamenta-se na Teoria das Representações Sociais, particularmente, na Teoria do Núcleo Central, proposta inicialmente por Jean Claude Abric. As representações são construtos mentais que explicam a realidade e orientam as práticas dos sujeitos. Esta investigação foi dividida em duas etapas. A primeira consistiu em um estudo documental de textos disponibilizados nos sites de sindicatos docentes da educação básica pública, situados nas nove capitais da Região Nordeste. O tratamento desse material seguiu as indicações da análise de conteúdo (Bardin, 2009). Os resultados indicaram que o discurso circulante dos textos das entidades sindicais representa a violência contra o docente como um tímido elemento da violência escolar, articulada às situações de violência vivenciadas no interior da escola, discriminação e exclusão de grupos sociais. Na segunda etapa, foi desenvolvido um estudo empírico, desenvolvido em três fases interdependentes e com a maior parte dos dados recolhidos via internet. A primeira fase contou com a participação de 420 professores associados às principais entidades representativas do Nordeste, que responderam a um Teste de Associação Livre de Palavras. O material recolhido foi analisado com o auxílio do software openEVOC que gerou um quadro de quatro casas indicando a possível estrutura das representações sociais de violência contra o professor marcada pelo elemento central desrespeito. Esse termo se relacionou aos elementos periféricos e outros presentes no núcleo central com características funcionais, como: agressão, impunidade e desvalorização. Para a segunda fase, selecionou-se um subgrupo de 18 dirigentes e associados sindicais, que responderam a um teste do núcleo central, inspirado nas Triagens Hierárquicas Sucessivas. Fez-se uma análise de conteúdo das justificativas das respostas dos participantes ao teste e constatou-se que os elementos que efetivamente estruturaram o núcleo central das representações da violência contra o professor são: desrespeito e impunidade. A terceira e última fase procurou por meio de entrevistas semiestruturadas com 24 sujeitos, caracterizar como a violência contra o professor é representada por professores associados, e dirigentes de entidades sindicais nordestinas. Os resultados reforçaram que a violência contra o docente se afirma principalmente na estrutura social, tanto em relação às suas causas, modalidades e estratégias de enfrentamento. O núcleo central das representações sociais de violência contra o professor está focado em uma violência geral e estrutural e se organiza em torno do desrespeito e da impunidade, elementos diretamente relacionados à precarização da profissão docente. Portanto, a tese de que a violência contra o professor seria um elemento fundamental para a precarização da profissão se confirma neste trabalho. Os achados desta investigação sinalizam para a necessidade de maiores discussões e enfrentamento do problema por parte dos gestores de políticas públicas direcionadas aos docentes de educação básica e entidades representativas de professores.

**Palavras-chave:** Violência. Professor. Sindicatos. Representações Sociais.

## ABSTRACT

This research aimed to understand the social representations of violence against teachers in the space of the representative entities of the teaching category, as well as of associated teachers and leaders of the institutions. The study is based on the Theory of Social Representations, particularly in the Central Nucleus Theory, initially proposed by Jean Claude Abric. This research was divided into two stages. The first one consisted of a bibliographic study of texts made available on the website pages of teachers' unions of public basic education located in the nine capitals of the Northeast Region of Brazil. Data treatment followed the indications of the content analysis of Bardin (2009). The results of this bibliographic study indicated that the current discourse of the texts of the trade union entities places violence against teachers as a timid element of school violence. In the second stage of the research, an empirical study was developed in three interdependent phases. The first phase of the second stage counted on the participation of 420 associate teachers from the main representative entities of the Northeast that responded to a Test of Free Association of Words. The collected material was analyzed with the help of the openEVOC software, which generated a four-frame picture indicating the possible structure of social representations of violence against the teacher marked by the central element of disrespect that mainly played the normative function of the representation of these teachers. This term was related, in addition to the peripheral elements, to the other elements of the central nucleus that presented functional characteristics, aggression, impunity and devaluation, revealing how this violence is being expressed in teaching practice. For the second phase, a subgroup of 18 union leaders and associates was selected, who responded to a central nucleus test inspired by the Successive Hierarchical Trials. The justifications of the participants' responses to this test were analyzed with the support of the content analysis technique and it was found that the elements that effectively structure the core of the representations of violence against the teacher are: disrespect and impunity. The third and last phase of this study sought, through semi-structured interviews with 24 subjects, to characterize how violence against teachers is represented by associate professors and leaders of Northeastern union organizations. The content analysis of the collected material reinforces that violence against the teacher is affirmed mainly in the social structure, both in relation to the causes, modalities and strategies of confrontation by the teachers' unions. In view of the bibliographic and empirical results, it was demonstrated that violence against the teacher finds its roots in social organization. The social representations of this violence are based on a central nucleus focused on general and structural violence, organized around disrespect and impunity, which is directly related to the undermining of the teaching profession. Therefore, the thesis that violence against teachers is a fundamental element for the undermining of the profession is confirmed in this work, pointing out the need for discussions on these more painful elements that have become part of the teaching profession and the confrontation of the problem by managers of public policies, teachers of basic education and entities representative of teachers.

**Keywords:** Violence. Teacher. Unions. Social Representations.

## RESUMEN

Esta investigación objetivó comprender las representaciones sociales de la violencia contra el profesor en el espacio de las entidades representativas de la categoría docente, así como de profesores asociados y dirigentes de las instituciones. El estudio se fundamenta en la Teoría de las Representaciones Sociales, particularmente, en la Teoría del Núcleo Central, propuesta inicialmente por Jean Claude Abric. Esta investigación fue dividida en dos etapas. La primera consistió en un estudio documental de textos disponibles en los sitios de sindicatos docentes de la educación básica pública situados en las nueve capitales de la Región Nordeste. El tratamiento de los datos siguió las indicaciones del análisis de contenido de Bardin (2009). Los resultados indicaron que el discurso circulante de los textos de las entidades sindicales plantea la violencia contra el docente como un tímido elemento de la violencia escolar, articulada de manera más enfática en elementos estructurales, en las situaciones de violencia vivenciadas dentro de la escuela, así como en la discriminación y exclusión de grupos sociales. En la segunda etapa se desarrolló un estudio empírico en tres fases interdependientes. La primera fase de la segunda etapa contó con la participación de 420 profesores asociados de las principales entidades representativas del Nordeste que respondieron a una Prueba de Asociación Libre de Palabras. El material recogido fue analizado con la ayuda del software openEVOC que generó un cuadro de cuatro casas indicando la posible estructura de las representaciones sociales de violencia contra el profesor marcada por el elemento central de falta de respeto. Este término se relacionó, además de los elementos periféricos, con los demás elementos del núcleo central que presentaban características funcionales, agresión, impunidad y desvalorización. Para la segunda fase, se seleccionó un subgrupo de 18 dirigentes y asociados sindicales, que respondieron a una prueba del núcleo central. Se analizaron las justificaciones de las respuestas de los participantes con el apoyo de la técnica de análisis de contenido y se constató que los elementos que efectivamente estructuraron el núcleo central de las representaciones de la violencia contra el profesor fueron: falta de respeto e impunidad. La tercera y última fase buscó por medio de entrevistas semiestructuradas con 24 sujetos, caracterizar como la violencia contra el profesor es representada por profesores asociados, y dirigentes de entidades sindicales nordestinas. Los resultados reforzaron que la violencia contra el docente se afirma principalmente en la estructura social, tanto en relación a las causas, modalidades, estrategias de enfrentamiento. Las representaciones sociales de esta violencia están fundamentadas en un núcleo central enfocado en una violencia general y estructural, organizada en torno al irrespeto y la impunidad, que se relaciona directamente con la precarización de la profesión docente. Por lo tanto, la tesis de que la violencia contra el profesor sería un elemento fundamental para la precarización de la profesión se confirma en este trabajo, señalando la necesidad de discusiones sobre esos elementos y el enfrentamiento del problema por gerentes de políticas públicas, profesores de educación básica y entidades representativas de profesores.

**Palabras clave:** Violencia. Profesor. Sindicatos. Representaciones Sociales.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**AL** - Alagoas

**ANPEd** - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação

**APEOC** - Sindicato dos Professores e Servidores da Educação e Cultura do Estado e Municípios do Ceará

**APLBSINDICATO** – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia

**APEOESP** - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

**CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CE** - Ceará

**CUT** - Central Única dos Trabalhadores

**CNTE** – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

**CTB** – Central de Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil

**CONTEE** – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino

**ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio

**EVOC** - Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Evocations

**FITRAENE** – Fundação da Federação que Fortalece Sindicatos da Educação

**FITEE** – Federação Interestadual dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino

**GTs** - Grupos de Trabalhos

**IBGE**- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IDH** - Índice de Desenvolvimento Humano

**IPEA**- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

**MA** – Maranhão

**NE** - Nordeste

**OMS** - Organização Mundial da Saúde

**PE** - Pernambuco

**PENSE** - Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar

**PNAD** - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

**PI** - Piauí

**PIB** – Produto Interno Bruto

**PB** - Paraíba

**RA** – Reunião Anual

**RN** – Rio Grande do Norte

**SE** - Sergipe

**SEPLAG** - Secretaria de Estado do Planejamento Orçamento e Gestão

**SESDS** - Secretaria da Segurança e da Defesa Social

**SEDUC** - Secretaria de Educação do Maranhão

**SIMPERE** – Sindicato Municipal dos Professores da Rede Oficial do Recife

**SINPRO-Rio** - Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região

**SINTE-PE** - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco

**SINTEPPB** - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Paraíba

**SINTE/RN** - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande do Norte

**SINTEAL** – Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Alagoas

**SINPRO-AL** - Sindicato dos Professores de Alagoas

**SINPRO-BA** - Sindicato dos Professores no Estado da Bahia

**SINPRO-CE** - Sindicato dos Professores do Estado do Ceará

**SINPROESMMA** - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes Públicas Estadual e Municipais do Estado do Maranhão

**SINTEENP-PB** - Sindicato dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino Privado da Paraíba

**SINPRO-PE** - Sindicato dos Professores de Pernambuco

**SINTEPIAUI** - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica Pública do Estado do Piauí

**SINTESE** - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Sergipe

**TALP** - Teste de Associação Livre de Palavras

**TNC** – Teoria do Núcleo Central

**TRI** - Teoria de Resposta ao Item

**TRS** – Teoria das Representações Sociais

**UFPE** – Universidade Federal de Pernambuco

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Gráfico nº 1-</b> Nível de formação acadêmica .....	79
<b>Gráfico nº 2-</b> Atuação profissional dos participantes .....	80
<b>Gráfico nº 3-</b> Tempo de atuação dos participantes .....	80
<b>Gráfico nº 4-</b> Estados de atuação dos participantes .....	81

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro nº1-</b> Produção científica do período 2000-2014 .....	37
<b>Quadro nº2-</b> Síntese do delineamento da pesquisa .....	71
<b>Quadro nº3-</b> Modelo explicativo do quadro de quatro casas gerado pelo openEvoc .....	82
<b>Quadro nº4-</b> Síntese do material veiculado sobre a violência no ambiente escolar.....	94
<b>Quadro nº 5-</b> Síntese do material veiculado sobre a violência contra o professor .....	106
<b>Quadro nº6-</b> Possíveis elementos centrais e periféricos da representação social da violência contra o professor (professores associados) na Região Nordeste.....	113
<b>Quadro nº7-</b> Possíveis elementos centrais e periféricos da representação social da violência contra o professor – Alagoas.....	133
<b>Quadro nº8-</b> Possíveis elementos centrais e periféricos da representação social da violência contra o professor – Bahia .....	136
<b>Quadro nº9-</b> Possíveis elementos centrais e periféricos da representação social da violência contra o professor – Ceará.....	141
<b>Quadro nº10-</b> Possíveis elementos centrais e periféricos da representação social da violência contra o professor – Maranhão .....	143
<b>Quadro nº11-</b> Possíveis elementos centrais e periféricos da representação social da violência contra o professor – Paraíba.....	146
<b>Quadro nº12-</b> Possíveis elementos centrais e periféricos da representação social da violência contra o professor – Pernambuco .....	148
<b>Quadro nº13-</b> Possíveis elementos centrais e periféricos da representação social da violência contra o professor – Piauí .....	151
<b>Quadro nº14-</b> Possíveis elementos centrais e periféricos da representação social da violência contra o professor – Rio Grande do Norte .....	154
<b>Quadro nº15-</b> Possíveis elementos centrais e periféricos da representação social da violência contra o professor – Sergipe .....	156

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela nº1-</b> Distribuição dos termos da primeira etapa do teste do núcleo central .....	165
<b>Tabela nº2-</b> Distribuição dos termos da segunda fase do teste do núcleo central .....	167
<b>Tabela nº3-</b> Distribuição dos termos da terceira etapa do teste do núcleo.....	168

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>2</b>	<b>VIOLÊNCIA CONTRA O PROFESSOR E A PROFISSÃO DOCENTE</b> ..	25
2.1	VIOLÊNCIA CONTRA O PROFESSOR .....	25
2.1.1	<b>O conceito de violência adotado</b> .....	25
2.1.2	<b>A violência contra o professor</b> .....	29
2.1.3	<b>Violência contra o docente: aproximações com a produção científica</b> .....	35
2.2	PROFISSÃO DOCENTE E O FENÔMENO DA VIOLÊNCIA .....	43
2.2.1	<b>Conceitos afins à profissão docente</b> .....	43
2.2.2	<b>Os sindicatos e a violência contra o professor</b> .....	46
<b>3</b>	<b>A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS</b> .....	53
3.1	O QUE SÃO REPRESENTAÇÕES SOCIAIS .....	53
3.2	COMO SÃO FORMADAS AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	55
3.3	ABORDAGEM ESTRUTURAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	57
3.4	O NÚCLEO CENTRAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS .....	60
3.5	O SISTEMA PERIFÉRICO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS .....	64
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	67
4.1	DESCRIÇÃO DA PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA.....	72
4.2.	DESCRIÇÃO DA PRIMEIRA SEGUNDA DA PESQUISA .....	74
4.2.1	<b>O lócus da pesquisa empírica</b> .....	74
4.2.2	<b>Descrição da Primeira fase</b> .....	76
4.2.2.1	Procedimento de coleta: Teste de Associação Livre de Palavras ....	76
4.2.2.2	Participantes .....	79
4.2.2.3	Procedimento de análise .....	81
4.2.3	<b>Descrição da Segunda fase</b> .....	83
4.2.3.1	Procedimento de coleta: Teste do Núcleo Central .....	83
4.2.4	<b>Descrição da terceira fase</b> .....	86
4.2.4.1	Procedimento de coleta: Entrevistas semiestruturadas.....	86
4.2.5	<b>Procedimentos de Análise adotado na 2ª e 3ª fases</b> .....	89
<b>5</b>	<b>PRIMEIRA ETAPA: DELINEANDO A VIOLÊNCIA CONTRA O DOCENTE: A VIOLÊNCIA CONTRA O PROFESSOR NO CONTEXTO DOS SINDICATOS DE PROFESSORES DO NORDESTE</b> .....	92

5.1	A SALIÊNCIA DOS DOCUMENTOS DAS ENTIDADES SINDICAIS .....	94
5.1.1	<b>Situações de violência dentro das escolas</b> .....	95
5.1.2	<b>Preconceito e exclusão de grupos sociais</b> .....	100
5.1.3	<b>E a violência contra o professor?</b> .....	105
6	<b>SEGUNDA ETAPA: REPRESENTAÇÕES DA VIOLÊNCIA CONTRA O DOCENTE: PROFESSORES ASSOCIADOS DO NORDESTE</b> .....	112
6.1	ESTRUTURA DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE VIOLÊNCIA CONTRA O PROFESSOR DE DOCENTES ASSOCIADOS A ENTIDADES SINDICAIS DO NORDESTE .....	112
6.2	REPRESENTAÇÕES DA VIOLÊNCIA CONTRA O DOCENTE DOS PROFESSORES ASSOCIADOS: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTO .....	132
6.3	O NÚCLEO CENTRAL DA VIOLÊNCIA CONTRA O PROFESSOR.....	164
6.4	A VIOLÊNCIA CONTRA O PROFESSOR PARA OS DIRIGENTES SINDICAIS .....	173
6.4.1	<b>Causas da violência contra o professor</b> .....	174
6.4.2	<b>Manifestações e enfrentamento desta violência</b> .....	181
6.4.3	<b>Os sindicatos dos professores no combate à violência contra o docente</b> .....	189
7	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	201
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	208
	<b>APÊNDICES</b> .....	225
	APÊNDICE 1- Síntese do conteúdo dos documentos veiculados .....	226
	APÊNDICE 2- Teste de Associação Livre de Palavras .....	228
	APÊNDICE 3- Palavras evocadas pelos sujeitos .....	230
	APÊNDICE 4- Cartelas com termos para realização do Teste do Núcleo Central (triagens) .....	241
	APÊNDICE 5- Roteiro de Entrevista Semiestruturada .....	242

## 1 INTRODUÇÃO

Pesquisas relacionadas à violência no ambiente escolar vêm sendo realizadas, de forma sistemática, desde os anos 1950 e demonstram que esse tipo de violência tem sofrido transformações ao longo dos anos. Os conceitos, as modalidades, a frequência e o modo das ocorrências foram se modificando com o passar do tempo. Além disso, o histórico das instituições escolares em nosso país reforça o fato de que situações violentas na escola estão longe de fazer parte de um fenômeno atual.

Os castigos aplicados nas escolas ilustram como os episódios desse tipo de violência foram afetados pelas transformações sociais. Os padres jesuítas no Brasil do século XVI, com seus métodos pedagógicos e disciplinares, autorizavam a punição das crianças para educá-las. Desde então, castigos físicos e psicológicos foram legitimados no ambiente escolar, sendo realizados de diferentes maneiras (uso de palmatórias, repreensão pública, vestimentas vexatórias, entre outros) e se tornaram parte da memória coletiva sobre a escola brasileira. Apesar de naturalizadas, essas punições foram sendo consideradas agressões que não deveriam pertencer ao ambiente escolar e gradativamente caíram em desuso.

Os episódios punitivos dentro das escolas ajudam a compreender que a violência se concretiza através do pensamento cotidiano, das relações sociais e das práticas dos grupos de uma determinada cultura e época, além disso, situações envolvendo coerções e agressões físicas nos colégios estão presentes desde o estabelecimento das escolas e de seus métodos pedagógicos no país. Assim, é possível compreender que a instituição escolar é, sobretudo, constituída por indivíduos que imprimem suas trajetórias, representações de mundo e relações sociais.

Com os avanços nas investigações sobre a temática, a violência no interior das escolas passou a ser estudada sob os aspectos sócio históricos, impressos nas relações de poder, na intolerância que envolve questões morais e cívicas, bem como nas relações estruturais do poderio econômico. Também é abordada a partir dos vieses biológico, psicológico e educacional, com destaque para as patologias, as teorias sobre o desenvolvimento de crianças e adolescentes e a didática. Portanto, esse tipo de violência se estabelece como

um fenômeno complexo, indissociável do indivíduo nos planos biopsíquico e social.

Ainda, 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. Essas colocações apoiam a ideia de que o conceito de violência, apesar de ter elementos comuns, é reconstruído conforme as respectivas especificidades sociais (cultura, política, valores, etc.) de determinada localidade ou instituição.

De fato, quando se fala da violência escolar quase sempre vem à tona os casos ocorridos entre os alunos ou contra eles, quais sejam punições, evasões, brigas e principalmente o *bullying*. Porém, tem sido comum nas escolas, professores confiscarem 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. Dentre as modalidades da violência ocorrida no ambiente escolar, este trabalho tomou como objeto de estudo a violência contra o professor.

É alarmante constatar que professores fazem parte das estatísticas de um quadro em que são baleados, esfaqueados e, nos casos mais extremos, assassinados em seus ambientes de trabalho. Um caso ocorrido em uma escola pública municipal de São Paulo, em setembro de 2011<sup>1</sup>, é um exemplo: 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 em um 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<sup>2</sup>.

Casos como esses são noticiados em diversas partes do mundo. 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<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup>Disponível em <<http://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/efe/2011/09/22/aluno-de-10-anos-dispara-contraprofessora-e-se-suicida-em-escola-paulista.jhtm>>

<sup>2</sup> Disponível em <<http://ne10.uol.com.br/canal/interior/agreste/noticia/2010/10/23/diretora-de-escola-sofre-traumatismo-craniano-ao-ser-agredida-por-pai-de-estudante-241244.php>>

<sup>3</sup> Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94u40602.shtml>>

Nos Estados Unidos, numa escola da cidade de Harrold, no norte do Texas, os professores trabalham armados, dentro das classes, desde 2008<sup>4</sup>.

Abramovay & Rua (2002), delinearum um quadro da violência enfrentada pelos docentes nas escolas no Brasil: 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; e, quatro de cada dez professores atribuem a violência ao envolvimento com drogas por parte dos alunos.

A necessidade de tomar conhecimento desta realidade enfrentada pelos docentes impulsionou nossas pesquisas sobre a temática. Já no trabalho de conclusão do curso de graduação em Pedagogia, em 2010<sup>5</sup>, buscamos compreender como professores da rede particular e pública da Região Metropolitana do Recife (RMR) conceituavam e enfrentavam esse tipo de violência em suas salas de aulas. Os resultados indicaram que os professores além de a considerarem multifacetada, não sabiam lidar com a violência sofrida de forma mais efetiva. Os estudos sobre o tema continuaram no mestrado em educação em 2013<sup>6</sup>, no qual, utilizando como aporte a Teoria das Representações Sociais, buscamos captar como docentes de escolas públicas e privadas de Recife compreendiam essa violência contra eles. Os achados dessa pesquisa revelaram novamente a fragilidade dos professores tanto em relação aos episódios de violência que enfrentavam corriqueiramente em seus ambientes de trabalho, quanto na falta de investimento por parte das autoridades governamentais. Além disso, evidenciou-se a necessidade de investimentos na formação docente para lidar com a violência e da ampliação de pesquisas na área educacional sobre a temática.

Os resultados obtidos nessas investigações situaram a violência no ambiente escolar como um dos elementos que provoca o adoecimento dos professores, principalmente porque explicita o descompasso entre as exigências

---

<sup>4</sup> Disponível em <[http://noticiasdescola.blogspot.com.br/2008\\_08\\_01\\_archive.html](http://noticiasdescola.blogspot.com.br/2008_08_01_archive.html)>

<sup>5</sup> SOARES, M.B.; FRAGA, M. C; P. **A violência escolar em discursos de professores das escolas públicas e privadas da região metropolitana do Recife**; 2010; Trabalho de Conclusão de Curso; (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

<sup>6</sup> SOARES, M.B. **Representações Sociais da violência contra os professores na escola**. 2013. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

e demandas colocadas pela sociedade para a escola e, conseqüentemente, para os docentes. Tais constatações suscitaram o desejo de dar continuidade aos estudos sobre a temática no curso de doutorado em educação, desta vez, abordando uma instituição que se espera estar preocupada com os diferentes mecanismos que afetam o professor da escola básica: os sindicatos docentes, bem como seus associados. Assim, voltamos nosso olhar para as entidades de proteção aos professores na Região Nordeste brasileira, que apesar de ser conhecida pelas belezas naturais, compreende problemas sociais históricos relacionados a saúde pública, a precariedade dos serviços de saneamento básico, altos índices de violência, e defasagens educacionais de diferentes ordens. Portanto, o presente trabalho considerou a violência contra o professor a partir das principais associações sindicais nordestinas, seus dirigentes e associados.

Na obra “O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores”, Esteve (1999) deixa claro que diante desse contexto social de mudanças, os professores se sentem insatisfeitos por não conseguirem cumprir, com excelência, as exigências de sua profissão e nem reverter à situação precária em que se encontram. Tal situação pode ocasionar tanto uma crise de identidade profissional, quanto doenças físicas e psíquicas. A violência contra o professor se afirma, portanto, como um objeto de estudo que deve ser aprofundado para que seja possível a elaboração de estratégias de enfrentamento e prevenção.

Valores que sustentaram a produção contemporânea da profissão docente, como o modelo proposto pelo movimento escolanovista em que a ação do professor deveria conjugar os méritos das ciências do comportamento e da aprendizagem, às virtudes de uma ética da pessoa, de sua autonomia e de sua dignidade, estão em constante discussão frente as diversas mudanças sociais e transformação dos sistemas educativos. Em 1999, Nóvoa já alertava que os grandes ideais estabelecidos na antiga era escolar necessitavam de ser reexaminados, pois já não serviam de norte à ação pedagógica e à profissão docente (NÓVOA, 1999).

Por esses motivos, Tardif (2014) afirma que não mais existe a crença de uma conexão fundamental entre os saberes escolares e os saberes necessários à renovação das funções sociais, técnicas e econômicas. Assim, os saberes transmitidos na escola não parecem mais corresponder aos saberes socialmente

úteis no mercado de trabalho. Essa inadequação sugere também a desvalorização dos saberes transmitidos pelos professores e dos saberes escolares em geral, cuja pertinência social não é mais tida como óbvia (TARDIF, 2014).

A partir dessas constatações, surgiu a hipótese de que os docentes devem compreender a violência contra eles próprios para além de um fator adverso que leva ao adoecimento, mas, como um elemento fundamental articulado a precarização da profissão, já que essa modalidade de violência estaria expressando também as mudanças ocorridas no contexto profissional dos professores. Nesse sentido, partiu-se do pressuposto de que os fatores citados acima, o adoecimento dos professores e o descompasso entre as demandas da escola na sociedade atual devem fazer parte dos relatos de queixas e insatisfação da categoria docente. Tais queixas devem provavelmente incluir as condições degradantes de trabalho, como: a desvalorização de salários, a perda de benefícios, o baixo prestígio social da profissão, dentre outros, e isso poderia encontrar respaldo nos movimentos reivindicatórios promovidos pelas entidades sindicais que representam os professores. Para tal, conforme indicado, nesta pesquisa, os sindicatos de docentes da Região Nordeste do Brasil foram contatados e os professores associados contribuíram para situar a violência contra o professor através de uma perspectiva individual e de classe profissional.

O presente trabalho foi embasado na Teoria das Representações Sociais (TRS). As representações sociais criam a realidade que, uma vez estabelecida, passa a influenciar as interações sociais e acaba legitimando e justificando condutas. Muitas vezes, essas condutas podem estar a favor de posições ideológicas que contribuem para perpetuar o desprestígio da profissão docente e a banalização da violência contra o profissional, pois orientam práticas que materializam esse objeto no cotidiano das pessoas.

A partir da premissa de que a violência contra o professor é um objeto de representação social que guia práticas e se articula com a profissão docente, constituiu-se a pergunta norteadora desta investigação: **como um fenômeno que tem estado na pauta diária do professor “violência contra si” povoa o universo simbólico daqueles que estão na luta pela efetivação de direitos**

**desses docentes?** A esse questionamento estão integradas as seguintes perguntas:

- A violência contra o docente é reconhecida pelas entidades sindicais representativas da categoria como um fenômeno que afeta o trabalho desenvolvido pelo professor?
- Que manifestações podem ser detectadas a respeito desse reconhecimento junto as entidades representativas?
- Que representações sociais de violência contra o professor são veiculadas nos documentos, reivindicações ou discursos das entidades representativas de docentes, de professores associados e dirigentes de associações?

Enfatiza-se, portanto, que este trabalho centra sua preocupação nas representações sociais da violência contra o professor e suas relações com a profissão docente. Busca-se **entender esse fenômeno a partir de professores associados às entidades representativas da categoria** com o intuito de **identificar as representações sociais construídas a esse respeito**, tomando como objetivos:

### **Objetivo Geral**

- Compreender as representações sociais da violência contra o professor no espaço das entidades representativas da categoria docente, bem como de professores associados e dirigentes das instituições.

### **Objetivos Específicos**

- Identificar como o fenômeno da violência contra o professor é reconhecido pelas entidades sindicais representativas da categoria;
- Conhecer a saliência de representações sociais de violência contra o docente contida nos materiais veiculados por essas entidades;

- Identificar a estrutura (núcleo central e sistema periférico) das representações sociais de violência contra o professor de docentes associados às entidades sindicais do Nordeste;
- Explicitar como os elementos centrais das representações sociais de violência contra o docente são organizados pelos professores associados a entidades sindicais do Nordeste;
- Caracterizar como a violência contra o professor é representada por professores associados e dirigentes de entidades sindicais nordestinas.

Tendo em vista os objetivos acima explicitados, adotou-se uma metodologia qualitativa, dividindo-se a investigação em duas etapas. Reconhecendo-se a possibilidade da violência contra o docente trazer implicações fundamentais para a prática profissional, partiu-se para a primeira etapa da pesquisa, um estudo documental no qual foram analisados textos (estatutos, artigos, notícias) disponibilizados pelos sites das principais entidades sindicais representativas da categoria docente dos nove estados da Região Nordeste que tratassem do objeto em questão.

Na etapa seguinte da pesquisa, foi realizado um estudo empírico com professores associados e dirigentes das instituições sindicais com o intuito de apreender as representações sociais de violência contra o docente nesse grupo, bem como as articulações desse fenômeno com a precarização da profissão.

O presente texto contempla as bases teórico metodológicas do objeto estudado e os resultados da pesquisa, sendo composto por uma introdução seguida de seis capítulos, considerações finais e apêndices.

A Introdução apresenta os interesses de pesquisa, questionamentos que orientam o estudo, objetivos e escolhas teóricas e metodológicas para o caminhar da investigação.

O Capítulo 2 foi dividido em duas seções. Na primeira, a violência foi contextualizada no que se refere ao conceito adotado no presente estudo, bem como discutida no âmbito das referidas faces: violência escolar e contra o docente. A segunda seção trata das associações sindicais da categoria como articuladoras de questões práticas da profissão docente e suas relações com o fenômeno em questão.

O capítulo 3 contém os fundamentos teóricos da Teoria das Representações Sociais com enfoques na abordagem estrutural.

No Capítulo 4, explicita-se a metodologia adotada, dando ênfase à conceituação de pesquisa qualitativa e aos procedimentos de coleta e análise utilizados para desenvolver o estudo.

A primeira parte dos resultados está exposta no Capítulo 5. Na primeira etapa da pesquisa, foram analisados textos disponibilizados por sites de entidades sindicais representativas da categoria docente, com o intuito de delinear uma possível saliência das representações sociais de violência contra o docente contida nos materiais veiculados pelas referidas entidades.

O capítulo 6 enfoca os resultados da segunda etapa desta investigação organizados em três seções. Na primeira, são discutidos os resultados do Teste de Associação Livre de Palavras. Na seção dois, os resultados da análise do teste do núcleo central e por último, os achados das entrevistas semiestruturadas realizadas com professores associados e dirigentes.

Por fim, nas Considerações Finais, retorna-se ao objeto de investigação, apresenta-se uma síntese das respostas às questões propostas para pesquisa, declara-se a tese defendida e sinaliza-se para os avanços, limites e aberturas gerados pela pesquisa.

## **2 VIOLÊNCIA CONTRA O PROFESSOR E A PROFISSÃO DOCENTE**

Este capítulo foi dividido em duas seções: a primeira aborda o conceito e as faces da violência nas instituições escolares, a segunda pontua articulações de algumas questões da profissão docente com o fenômeno em discussão.

### **2.1 VIOLÊNCIA CONTRA O PROFESSOR**

#### **2.1.1 O conceito de violência adotado**

O conceito de violência tem sido modificado 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 (ABRAMOVAY, 2005; CANDAU, 1999; PINO, 2007) que enfatizam diferentes aspectos e uma multiplicidade de sentidos lhe são atribuídos. A fala de Pino (2007), por exemplo, aponta que o conceito de violência é reconstruído de acordo com cada sociedade e suas respectivas especificidades:

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)

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, pois, a imprevisibilidade das ações violentas e a crescente sensação de impotência perante ela fazem crer que todos nós já sofremos ou iremos sofrer algum tipo de violência direta ou indireta em algum momento de nossas vidas. Portanto, a Organização Mundial da Saúde (OMS) considera que 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. Também caracteriza a violência como ato intencional, independente do resultado produzido, descartando ações que não tenham intencionalidade.

Por ser considerada um problema de saúde pública, a OMS desenvolveu uma tipologia a respeito do fenômeno, caracterizando os seus diferentes tipos e natureza dos atos violentos. É importante frisar que existem outras tipologias que caracterizam a violência, porém, esta investigação apoia-se na tipologia da OMS pelo fato de sua estrutura permitir compreender as características do fenômeno em âmbito global. A organização caracteriza a violência em três amplas categorias, a saber: a) violência auto infligida; b) violência interpessoal e 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: a) 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 e b) 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 social é qualquer tipo de violência cometida por indivíduos ou pela comunidade. Esses atos violentos assumem formas diversas, dependendo da localidade, incluindo conflitos armados, violência de gangues, assaltos, assassinatos, tortura, chacinas, segregação, dentre outros. A violência política abrange a guerra e conflitos violentos a ela relacionados, violência do estado e

atos semelhantes praticados por grandes grupos. A violência econômica, por fim, diz respeito à 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”. Nesta mesma linha de argumentação, 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 acordo com Marques, Michaud (1989, p. 11) explica 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 desse conceito caracteriza-se principalmente através da violência física, que pode resultar em danos irreparáveis à vida dos indivíduos. Pode-se dizer que violência como dano físico é mais facilmente identificável, mas de maneira simbólica ou psicológica, a violência requer uma atenção maior para ser detectada. 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 causá-los (físicos, morais, psicológicos). Para este trabalho, foi adotado o conceito de violência direta proposto por autores como Michaud (1989), Abramovay e Rua (2002). Nessa modalidade, um indivíduo agride outro intencionalmente e predominantemente de forma física e por meio de ataques verbais. Além disso, foram seguidos os conceitos de violência indireta e simbólica e a caracterização proposta pela OMS.

A violência indireta é compreendida a partir do viés psicológico e moral. 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 ameaças, desprezo, assédios, transgressões das normas, dentre outros aspectos, o autor considera em sua definição coibições que vão além das agressões físicas. Em virtude da complexidade da conceitualização da violência simbólica, destaca-se que não se objetiva esgotar aqui a discussão sobre o 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 a descreve como o processo pelo qual a 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 (1975), 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 nessa linha de pensamento, Abramovay (2002) acrescenta que o abuso do poder, assim como a marginalização e a discriminação, é considerado 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 e quando os professores se recusam a proporcionar explicações suficientes. É uma violência que também pode ser considerada estrutural em virtude do modo que ela se engendra, radicada no funcionamento das sociedades. 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).

### 2.1.2 A violência contra o professor

A polissemia do conceito de violência também se expressa quando se trata do fenômeno no contexto escolar e 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, entretanto, que apenas a violência **à escola** e a violência **da escola** referem-se ao interior da instituição escolar.

Para Charlot (2005), 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, dentre outros. A interferência de gangues na escola é uma das principais causas apontadas para as situações de violência enfrentadas nas instituições escolares.

Segundo 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 por que escolhem a instituição escolar como pátio para seus crimes, como sede? De acordo com a autora, 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, submetendo-a a determinados grupos de narcotraficantes, através de mediadores que representam a gangue no seu interior, tendo em seu controle a área física da instituição. 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 narcóticos.

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, tendo em vista a evidência das consequências, 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 também uma forma dessa violência, 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”.

Já a terceira categoria apontada por Charlot (2005), a violência **à escola**, relaciona-se a práticas violentas contra alunos, professores e contra o patrimônio institucional. Nessa 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; pichações de paredes, banheiros, salas de aulas e muros. Para Guimarães (1998), esses atos podem estar relacionados à precariedade do ensino no Brasil e ainda, podem funcionar como forma de resistência às normas da escola. A referida autora ainda coloca que a escola parece estar sob a influência constante de dois movimentos, a violência 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, uso de armas como: estilete, facas, canivetes 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 professores e alunos se caracteriza principalmente por agressões físicas, verbais e psicológicas.

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”.

Em relação aos atos de violência sucedidos entre professores e alunos, em maior ocorrência estão a agressão física, verbal e psicológica, através de xingamentos e ameaças. Essas agressões geralmente são desencadeadas em atividades pedagógicas, tais como o momento de divulgação das notas, reclamações sobre mau comportamento, etc. Numa tentativa de explicação para o fenômeno, Lucinda (1999) coloca que é possível entendê-lo por uma lógica de enfrentamento. Os alunos e professores desenvolvem uma representação dos papéis dos indivíduos na escola e, quando não encontram respaldos às expectativas, as atitudes e comportamentos violentos podem ser entendidos como uma forma de linguagem.

Ainda, professores e alunos 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 sofrida pelos alunos fora da escola e que se refletem nas instituições. Os casos abusivos podem desencadear a prática de violência por parte das vítimas. Para 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 violentos.

Para balizar a conceitualização a respeito da violência contra o docente, toma-se como referencial um estudo<sup>7</sup> que consistiu em uma análise de noventa e seis reportagens midiáticas brasileiras veiculadas em sites<sup>8</sup> a respeito da violência contra o docente, durante o período de 2005 a 2011.

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

Apesar de a representação midiática enfatizar a agressão física por parte do alunado, é preciso considerar que a violência se concretiza numa interação entre as partes. Assim, nem sempre os professores estão numa posição de vítima e nem sempre os alunos são violentos. O que temos nas escolas, em regra, é um polo que exerce autoridade (professores) e um polo subordinado (que são os alunos). Mas, isso não impede que professores e alunos possam compartilhar, ou ainda transitar nessas posições.

De fato, com um olhar mais atento, é possível identificar a forma hegemônica como a mídia representa a juventude e propaga padrões, diferenciando o modo de noticiar a violência: os mais ricos são tratados com um tipo de discurso que procura explicar o crime pelo aspecto psicológico. Já para os jovens pobres, a explicação mais comum é a cobiça pelo dinheiro e bens materiais (NJAINÉ, 2004).

Autores, como Dubet e Martuccelli (1997), apontam ainda que a violência na escola encontra suas causas na ausência de sentido da instituição para os alunos. Esse grupo, geralmente formado por estudantes oriundos de classes

---

<sup>7</sup>SOARES, M. B.; MACHADO, L. B. **O Discurso Circulante na Mídia Digital Sobre Violência Contra o Professor**. In: 35ª Reunião Anual da ANPEd, 2012.

<sup>8</sup> Diário de Pernambuco; Folha de São Paulo, entre outros.

populares, não acredita 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 dentro da faculdade particular em que trabalhava em Belo Horizonte – MG<sup>9</sup>, não aconteceu dentro de uma comunidade pobre ou de uma localidade considerada de risco.

Guimarães (1998) também desmistifica a pobreza como 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, retratava, já naquela época, a situação de insegurança enfrentada por professores na sala de aula em países considerados 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).

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

---

<sup>9</sup>Disponível em < <http://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,insatisfeito-com-notas-aluno-mata-professor-a-facadas-em-mg,651009>>

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).

Portanto, é preciso problematizar as relações de violência contra o docente numa relação de interação, levando em conta a tendência midiática de banalização da violência com a população mais pobre, com o discurso de vitimização e desqualificação da escola pública. Somam-se, ainda, aos atos de violência contra o docente, a agressão praticada também pela instituição em que os professores atuam, seja ela pública ou privada, pelos pais de alunos, por outros membros da instituição escolar e pelos órgãos governamentais (Prefeituras, Governos do Estado, Secretarias de Educação, Sindicatos, etc.). O assédio moral das instituições públicas e privadas, a desvalorização profissional, baixos salários, dentre outros fatores, fazem parte dos aspectos que envolvem a violência contra o professor.

Com base nas concepções já apontadas, toma-se como conceito de violência contra o professor neste trabalho: toda forma de agressão física ou moral, ocorrida com alunos, pais de alunos, com a própria instituição e com órgãos governamentais, relacionadas com a profissão docente, que cause danos à integridade física, psicológica e moral dos professores. Essa agressão é deflagrada a partir de situações do próprio ambiente, 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.

### **2.1.3 Violência contra o docente: aproximações com a produção científica**

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. O termo *bullying* é utilizado para descrever práticas 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 estudantes (FANTE, 2005).

A partir dos anos 2000, percebe-se que outro aspecto vem 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 vem tomando destaque na mídia.

Quando fala sobre incivildades nas escolas (grosseria, comportamento agressivo, ataques pessoais, etc.), Debarbieux (2006) 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. Essas incivildades estão assumindo um caráter mais problemático, ultrapassando a barreira da indisciplina e configurando-se, algumas vezes, como crime. Dessa 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; a base de dados das reuniões nacionais da ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação); as produções (teses e dissertações) da UFPE (Universidade Federal de Pernambuco) e as teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no período de 2000 a 2014. O recorte temporal atendeu as colocações de Abramovay e Rua (2002). Segundo os quais,

a violência contra o docente aparece mais fortemente na mídia no início dos anos 2000.

**Quadro nº 1 - Produção científica do período 2000-2014**

<b>Fontes</b>	<b>2000 – 2005</b>	<b>2005 - 2010</b>	<b>2010 – 2014</b>	<b>TOTAL</b>
Periódicos	-	07	06	<b>13</b>
ANPEd	04	06	06	<b>16</b>
UFPE	01	02	04	<b>07</b>
CAPES	-	-	56	<b>56</b>
<b>Total</b>	<b>05</b>	<b>15</b>	<b>72</b>	<b>92</b>

As buscas seguiram o seguinte procedimento: inicialmente utilizou-se os marcadores “violência contra o docente”, “representações sociais da violência”, e “violência escolar” nos bancos de dados citados acima. Posteriormente, selecionou-se os títulos pertinentes ao tema e pela leitura dos resumos foram considerados apenas os trabalhos que se aproximavam do objeto deste trabalho, a violência contra o professor.

O levantamento das pesquisas sobre a violência na escola possibilitou destacar os vários eixos investigativos que versam sobre a temática em nosso país. O panorama das pesquisas brasileiras indica as linhas investigativas que abrangem, principalmente, as perspectivas de alunos, dos jovens, professores e gestores a respeito das expressões da violência na escola: *bullying*, violência estrutural, violência contra o professor e as relações entre formação, profissão docente e violência. Em alguns trabalhos, ainda foi localizada a indisciplina como sinônimo de violência.

Nas buscas realizadas nos periódicos (Cadernos Cedes, Cadernos de Pesquisa, Educação e Sociedade e Psicologia e Sociedade), as pesquisas localizadas não focalizavam a violência contra o docente especificamente, e sim as visões ou modos de pensar desses profissionais acerca do fenômeno implicadas na violência escolar, ou seja, as investigações tratavam do tema mais amplo e a violência contra o docente despontava como uma modalidade dessa violência. Trabalhos que abordassem a violência contra o professor

especificamente, de maneira direta e ainda utilizando a Teoria das 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 modalidades de violência das quais os alunos são vítimas, deixando em segundo plano a situação dos docentes perante tal fenômeno. Destaca-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 muito mais as impressões dos alunos sobre tal fenômeno.

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 (PINHEIRO E WILLIAMS, 2009; RIBOLLA E FIAMENGHI, 2007; NASCIMENTO E TRINDADE, 2007; MACEDO E BONFIM, 2009) que aborda aspectos interpessoais da violência; e uma abordagem sociológica (AQUINO, 1998; ANTUNES & ZUIN, 2008), que dá mais ênfase ao contexto histórico e cultural em que essa violência ocorre.

Dessa forma, fez-se 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 em congregar a produção da pós-graduação em educação em âmbito nacional.

Foi realizado um recorte dos artigos publicados nos sites das reuniões com a temática violência escolar, de 2000, na 23ª reunião, até a 36ª no ano de 2014. A partir dessa investigação, foram identificados e agrupados os dezesseis trabalhos (pôsteres e comunicações orais) sobre a violência nas seguintes categorias: a) indisciplina; b) violência escolar para adolescentes; c) violência escolar e crise social; d) violência de gênero na escola; e) representação Social de violência na escola; e, por último, f) violência escolar na visão de professores.

A violência em situações escolares tem ocupado fortemente o cotidiano docente, porém, o problema não se configura como tema expressivo nas reuniões da ANPEd. 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 neste fórum.

Nas Reuniões realizadas na primeira década dos anos 2000, poucos foram os trabalhos cujo tema Violência Escolar esteve explícito. As aproximações se situam na abordagem de problemas relacionados com indisciplina e condutas consideradas inadequadas no ambiente escolar. O levantamento das pesquisas apresentadas nos GTs 14 e 20 das Reuniões Anuais da ANPEd também evidenciou que a temática da violência contra o docente não encontra amplitude nas produções nacionais.

Contudo, na 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”. Nesse 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, o debate teórico consistiu em um resumo geral sobre como o fenômeno está se manifestando nas escolas.

Destacam-se, ainda, dois trabalhos apresentados por nós nas RAs de 2012 e 2013 decorrentes de investigações realizadas no curso de mestrado em educação na Universidade Federal de Pernambuco. Ambas as pesquisas foram inscritas no GT20, Psicologia da Educação.

O primeiro estudo apresentado em formato de pôster na 35ª Reunião Anual, de Soares e Machado (2012), tratou dos resultados de uma investigação que teve como objetivo compreender o tratamento dado pela mídia digital à violência contra o professor. Procurou explicitar como nos meios digitais essa violência se manifesta, de onde parte, como acontece e motivos para sua ocorrência aportando-se na Teoria das Representações Sociais. A segunda investigação de Soares e Machado (2013) foi apresentada no formato de comunicação oral na 36ª RA. O artigo analisou as representações sociais de violência contra o professor no espaço de escolas públicas e privadas da Região Metropolitana do Recife-PE, enfatizando as formas ou tipos de violência que afetavam esse grupo profissional e o modo como os docentes lidavam com o fenômeno. Tomou-se como referencial, novamente, a Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici, especialmente a Teoria do Núcleo Central, idealizada por Jean-Claude Abric. Portanto, através do levantamento das pesquisas apresentadas nos referidos GTs das Reuniões Anuais da ANPEd,

constatou-se que a temática da violência contra o docente não encontra amplitude nas produções nacionais.

Ainda na busca de delinear o quadro das produções a respeito da violência contra o docente, foram analisadas as dissertações e teses dos programas de pós-graduação em Educação e em Psicologia defendidas na Universidade Federal de Pernambuco, que se aproximassem da temática em questão. Para o levantamento dessas pesquisas no período de 2000 a 2014, foi utilizado o site da biblioteca da referida Universidade. Como descritor para a busca das produções, utilizou-se os seguintes marcadores: “violência escolar”, “violência contra o docente” e até “indisciplina”.

Apenas a investigação de nossa autoria, realizada em 2013 no mestrado em educação, intitulada “Representações Sociais de violência contra professores na escola” teve como objeto de estudo propriamente dito a violência contra o professor. Destacou-se, mais uma vez, que a violência contra o docente necessita de maior visibilidade, haja vista que se trata de um elemento constante no cotidiano escolar, permeando as relações entre professores, alunos e demais agentes. De certa forma, essa lacuna na produção científica contribui para afirmar a relevância do trabalho aqui proposto.

A última fonte de pesquisa foi o banco de dissertações e teses da CAPES, órgão do Ministério da Educação responsável pelo reconhecimento e avaliação, como também financiamento de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em âmbito nacional. Pesquisou-se no site da referida instituição, dissertações e teses em todo o território nacional, que tratassem da temática da violência contra o docente. Os marcadores de busca utilizados foram “violência” e “professor”.

O recorte temporal foi de 2010 a 2013, pois, o banco de dados da referida instituição disponibiliza os trabalhos defendidos a partir de 2010. Foi identificado um total de 290 (duzentos e noventa) trabalhos que abordavam as relações entre violência e escola. Após a análise dos resumos das investigações, chegou-se a um total de 56 (cinquenta e seis investigações) que se aproximaram do objeto de estudo. Dessas pesquisas, nove eram teses de doutorado.

A partir da análise, as pesquisas foram identificadas e agrupadas nas seguintes categorias: a) violência Intrafamiliar; b) violência na escola; c) formação docente e violência e d) violência e mal-estar docente. De maneira geral, os trabalhos buscaram situar a relação entre professores, alunos e

gestores diante deste tipo de violência, bem como compreender estratégias de mediação a partir desses agentes. De fato, as pesquisas relacionadas ao *bullying* no ambiente escolar despontaram nas investigações que versavam sobre a violência na escola.

O levantamento da produção científica publicada nos últimos anos sobre o tema indica que os elementos que caracterizam uma escola com violência estão relacionados à indisciplina dos estudantes, à agressividade, à dificuldade do professor em controlar os conflitos e às violências que vão acontecendo no dia a dia da sala de aula ou seu entorno. Esses elementos prejudicam o processo de ensino-aprendizagem e contribuem para o desgaste da atuação dos professores em sala de aula.

A análise das produções aqui citadas permitiu identificar uma significativa preocupação acadêmica com a temática da violência na escola. Apesar disso, o resultado também evidenciou a invisibilidade quase total em relação a violência contra o docente. Isso pode se relacionar ao fato de que explicar a violência contra o professor nas escolas é uma tarefa complexa que requer o olhar atento para os diversos aspectos – sócio-históricos, culturais, individuais e relacionados à profissão docente – que a caracterizam.

As fontes analisadas revelaram que a violência no ambiente escolar impacta diretamente o fazer pedagógico, nas questões que envolvem as escolhas das estratégias metodológicas utilizadas pelos docentes, em seus estados físicos e psicológicos, bem como, no abandono da docência e/ou o envolvimento na profissão. Nesse contexto, o levantamento bibliográfico sugeriu que muitos professores já experimentaram adoecimento causado por condições de trabalho, mas nem todos chegaram a pedir afastamento, optando por trabalhar doentes. As manifestações de adoecimento são psíquicas, como: a depressão, o estresse, a fadiga e a síndrome de pânico; e físicas, como as doenças associadas ao aparelho fonador e à postura.

É interessante destacar que os fatores mais apontados como causadores de adoecimento foram as precárias condições de trabalho, a carga horária excessiva composta por dupla ou tripla jornada em sala de aula, violência no ambiente escolar e a falta de envolvimento da família com a educação dos filhos. As sugestões para evitar o adoecimento incluíram: melhoria salarial, melhoria das instalações escolares, redução da carga de trabalho, classes com menor

número de alunos e diminuição da violência na escola.

Os docentes adoecem física e emocionalmente, desistem de suas profissões e chegam a ser assassinados em seus ambientes de trabalho. A urgência em compreender esse fenômeno se expressa na tentativa de promover ações para enfrentamento do problema, que só terão eficácia mediante apreensão e delineamento do problema em questão.

A partir disso, compreende-se que a violência contra o professor é um fenômeno que se vincula a este complexo de elementos que abrange os diversos aspectos supracitados nos parâmetros da profissão docente. Isso corrobora a importância de se investigar a hipótese inicial desse estudo de que a violência contra os professores é um elemento fundamental para a precarização da profissão.

As pesquisas até aqui analisadas dão pistas de que essa violência se relaciona à profissão docente, influenciando os envolvidos em diversos aspectos, entre eles: o seu reconhecimento profissional e social. Articula-se, portanto, ao outro pressuposto deste trabalho de que a violência contra o professor deve fazer parte dos relatos de queixas e insatisfação da categoria profissional e que os professores poderiam encontrar respaldo nos movimentos reivindicatórios promovidos pelas entidades sindicais que os representam.

## **2.2 PROFESSÃO DOCENTE E O FENÔMENO DA VIOLÊNCIA**

Com o objetivo de refletir acerca da violência contra o professor, o argumento base que aqui se desenvolve é o de que a violência escolar se articula à profissão docente. Contudo, não se tem a pretensão de apresentar uma definição da profissão docente, mas situar a perspectiva teórica abordada a partir de discussões que são necessárias para a compreensão da violência contra o docente como pauta de reivindicação de valorização profissional dos sindicatos que protegem a categoria.

### **2.2.1 Conceitos afins à profissão docente**

É sabido que a profissão docente sofre grandes influências decorrentes das transformações dos setores econômicos, políticos e sociais. O diálogo com essas diferentes esferas faz com que essa profissão seja discutida constantemente, adaptando-se às mudanças requeridas pela sociedade. Ao longo de sua história, a educação brasileira tem sido marcada por transformações que acompanham o dinamismo e as exigências da sociedade, dentre outras questões, com relação às concepções sobre o que é ser docente, suas atribuições, espaços e formas de atuar.

O conceito de profissão tem significado polissêmico e é tratado por diversos autores que se debruçam em compreender as implicações da profissionalização docente (FREIDSON, 1996; DUBAR, 1997; NÓVOA, 1999; TARDIF, 2014; MELO, 2008; POPKEWITZ, 1992). Neste trabalho, toma-se como referência as ideias de Freidson (1996). Segundo o qual, qualquer que seja a forma de definir “profissão”, ela é, antes de tudo e principalmente, um tipo específico de trabalho especializado. Dessa forma, profissão é um trabalho específico e especializado que requer habilidades e conhecimentos particulares para desempenhá-lo.

Dubar (1997) complementa que um profissional se define por um conjunto de características, dentre elas:

Formação profissional longa em estabelecimentos especializados; um controle técnico e ético das atividades exercidas pelo conjunto dos colegas competentes; um controle considerado como o único reconhecido legalmente e organizado

com o acordo das autoridades legais; uma comunidade real dos membros que partilham 'identidades' e interesses específicos. (DUBAR, 1997, p. 131).

No que concerne à docência como uma categoria profissional, Popkewitz (1992) afirma existirem três fatores que constituem o fazer docente: o contexto propriamente pedagógico (representado pela efetiva prática da docência, aquelas adquiridas no fazer pedagógico, diário ou de rotina); o contexto profissional dos professores (o fazer individual que se torna coletivo, determinadas ações que constituem o específico de ser professor); e o contexto sociocultural (os conteúdos e os valores sociais elegidos como fundamentais para a formação dos estudantes de um determinado contexto). Fortalece-se, portanto, a ideia de que saber e saber ensinar são atividades diferenciadas e, por isso, saber ensinar demanda uma formação própria.

Gradativamente, os professores saíram do notório saber e começaram a ser considerados um grupo de profissionais, tornaram-se funcionários públicos por ingresso a partir de seleção, passaram a ter uma organização sindical que lhes orienta e lhes dá assistência social e uma formação profissional própria. Terem seus salários regulados por determinações legais amplas e possuírem uma organização sindical/trabalhista de assistência fez com que passassem a ser chamados de profissionais.

Desde então, as discussões acerca da profissão docente vêm adquirindo grande relevância na sociedade e nos meios acadêmicos. Iniciaram-se intensas discussões sobre o papel da universidade, da escola e da formação docente para atuação no contexto atual. No entanto, as diferentes e recorrentes abordagens sobre a necessidade de melhoria da formação e das condições do trabalho docente, bem como da qualidade do ensino nas escolas, expõem que a situação real da maioria dos cursos de formação, das escolas e dos professores continua muito precária (NÓVOA, 1999).

A essas discussões sobre a profissionalização dos professores soma-se o profissionalismo docente, que se configura como um dos campos de estudo sobre a profissão do professor. É necessário lembrar que este trabalho não objetiva esgotar as discussões sobre esses elementos, visto a amplitude do tema. Pretende-se situar alguns aspectos da profissão docente com a violência ocorrida contra o profissional em seu ambiente de trabalho.

O profissionalismo significa compromisso com o projeto político e democrático, participação na construção coletiva do projeto pedagógico, dedicação ao trabalho de ensinar a todos, domínio da matéria e dos métodos de ensino, respeito à cultura dos alunos, assiduidade, preparação de aulas etc. (LIBÂNEO, 1998, p. 90). Nesse processo, conseqüentemente, os docentes apropriam-se do know-how já existente, ao mesmo tempo em que produzem conhecimentos constitutivos de dada atividade.

A formação do professor deve estar ligada a tarefas de desenvolvimento curricular, planejamento de programas e, em geral, melhoria da instituição educativa, e nelas implicar-se, tratando de resolver situações problemáticas ou específicas relacionadas ao ensino em seu contexto. (IMBERNÓN, 2006, p. 17)

Aliado às ideias de Libaneo (1998) e Imbernón (2006), Contreras (2002, p. 40) afirma que profissionalismo é a “representação de habilidades especializadas, responsabilidade e compromisso”. De acordo com esse entendimento, o termo em questão refere-se à imagem dos conhecimentos e das estratégias necessárias ao bom desempenho profissional e não das capacidades teóricas e práticas nelas mesmas. Esse profissionalismo possui, conforme Contreras (2002), um caráter ideológico e, no caso dos professores, um maior profissionalismo agrega mais valorização social e salarial para estes profissionais.

Portanto, compreende-se que falar de violência contra o professor é falar de um elemento que influencia o fazer pedagógico na sala de aula e que se refere também às questões ligadas ao profissionalismo e a profissão docente. Isso sugere que a atuação docente acarreta desdobramentos que se estendem além da sala de aula e da relação professor-aluno, envolve as relações de poder inerentes à função da categoria (implantação do piso salarial nacional para os professores; exigência de formação superior para lecionar na educação básica; formação continuada; etc.) e, nessa perspectiva, abrange questões ideológicas, culturais, históricas, econômicas e sociais que poderiam encontrar respaldo nas entidades representativas dos profissionais em questão (ALVES E ANDRÉ, 2013).

### 2.2.2 Os sindicatos e a violência contra o professor

Como já anunciado, para Alves e André (2013), a profissão docente também é balizada por um dos principais atores de construção de identidade profissional: as associações sindicais. Paralelo ao processo de institucionalização da atividade docente, os movimentos associativos aparecem como fator relevante do processo de profissionalização docente, uma vez que essas associações estão ligadas à gênese de uma mentalidade comum entre o professorado.

Segundo os autores acima, no Brasil, as primeiras formas de organização de operários foram as sociedades de auxílio mútuo ou associações do tipo mutualista. Na sequência, surgiram as uniões operárias que, com o avanço da industrialização e a transformação de uma sociedade rural para a urbana, passaram a se organizar por ramo de atividades e profissões, dando, assim, origem ao que hoje se entende pelos sindicatos trabalhistas. Nessa direção, Weber afirma que:

A função docente, no Brasil, foi sendo normatizada, a partir do momento em que o Estado, para atender às necessidades de escolarização impostas pelo processo de modernização da sociedade brasileira, avoca a si o controle da escola (WEBER, 2003, p. 1130).

As ações promovidas pelos docentes brasileiros em prol de melhorias de condições de trabalho são organizadas por meio de associações desde meados da década de 1930. Rosso, Cruz e Rêses (2011) afirmam que os sindicatos docentes existem no Brasil desde a fundação do Sinpro-Rio (Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região) em 1931, antigo Sindicato dos Professores do Ensino Secundário e Comercial do Distrito Federal.

Ainda de acordo com os autores, o sindicato deve atender a três critérios fundamentais: ser uma associação que luta coletivamente em prol de uma categoria; ter caráter permanente; e se referir a uma associação de trabalhadores assalariados. São os sindicatos que trabalham em parceria com os professores, lutando pelos direitos de sua categoria, acompanhando mudanças econômicas, políticas, sociais e as necessidades mais urgentes do profissional. Ou seja, os sindicatos vão além das lutas por aumento salarial, são instrumentos de educação política e promoção de cidadania da sociedade.

Nota-se que, ao longo dos anos, o movimento sindical adquiriu um peso social e uma força decisiva nos contextos nacionais caracterizando a profissão docente. A mais conhecida ferramenta de luta dos sindicatos, e a mais radical, é a greve, quando os trabalhadores paralisam suas atividades para pressionar o diálogo pelas reivindicações. Ainda, outros atos de protestos podem ser organizados na busca de melhorias para a categoria, como as ações jurídicas, as negociações junto aos patrões, atos públicos, passeatas, carta à população, utilização de veículos de imprensa televisiva, rádio, internet, etc. (NASCIMENTO, 2010).

Em meados dos anos 1970, com fim do regime militar brasileiro, foram desencadeados vários movimentos e reações de diferentes setores da sociedade civil. A criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT), em 1983, é um marco histórico do sindicalismo brasileiro, sendo considerada hoje “a mais poderosa em número de entidades a ela filiadas e em capacidade de organização e mobilização dos trabalhadores” (RODRIGUES, 1990, p.39).

Atualmente, fala-se de uma crise no sindicalismo brasileiro, inserida numa ideia de crise geral do sindicalismo constatada em vários países desde a década de 1980. No Brasil, esse processo se dá a partir de meados da década de 1990 (ANTUNES, 1995; NASCIMENTO, 2010). Essa crise estaria pautada no paradoxo que inclui o declínio do engajamento sindical e o crescimento institucional dos sindicatos. A atual crise do sindicalismo docente está relacionada ao declínio da participação dos professores nos movimentos sindicais, apesar do grande crescimento e estabelecimento de instituições representativas em todo país.

Vianna (1999), analisando a falta de engajamento docente no Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), aponta seis motivos para essa questão. Apesar de se referir à entidade específica, APEOESP, as constatações de Vianna podem servir como pistas para compreensão da problemática em relação aos sindicatos dos professores brasileiros.

O primeiro motivo para a falta de engajamento nos sindicatos se refere às sucessivas decepções docentes: relacionadas ao corte no orçamento para a educação, o fechamento de escolas, desgaste dos instrumentos de reivindicação

da categoria, dentre eles, a greve e as formas utilizadas pelo sindicato com a finalidade de sensibilizar o professorado para suas lutas.

O segundo motivo apontado por Vianna (1999) é o medo difuso da repressão, considerado pela autora como um medo advindo da experiência pessoal do professor. Ela constata, em sua pesquisa, que esse fator que “impede ou dificulta a participação é destacado por todos, mas alguns professores dão mais destaque à experiência de repressão da ditadura militar, enquanto outros enfatizam o medo da represália e do autoritarismo vivido em período mais recente” (VIANNA, 1999, p. 4).

Em terceiro, a autora analisa a ausência da prática de participação que diz respeito às medidas internas de punição aplicadas na escola pelas diversas instâncias da educação pública, em especial, pelas direções das escolas.

O quarto motivo diz respeito às disputas internas no sindicato, evidenciando a dissolução do sentimento de união e de homogeneidade. Destaca-se a forma como são tratadas as diferenças de pensamento e o repúdio dos professores ao desrespeito, à falta de tolerância e de ética presentes nas discussões.

O isolamento do professorado, distanciamento existente entre os docentes e a população usuária da escola pública constitui a quinta causa à que se refere a autora. Para superar essa dificuldade é apresentada a proposta de maior divulgação das dificuldades e das condições de trabalho do professor através da mídia.

E por último, Vianna (1999) destaca que o sexto motivo para a crise do engajamento docente está ligado à forma que este tem assumido uma dedicação quase exclusiva a militância. Ou seja, se tornando militante, o professor tende a se dedicar quase exclusivamente a causa, tendo que participar de reuniões, assembleias, atos, dentre outros, deixando, muitas vezes, seu ofício em segundo plano.

Observa-se que algumas indicações apontadas por Vianna (1999) para a falta de engajamento sindical dos professores se relacionam diretamente ao fenômeno da violência contra o professor, como as sucessivas decepções docentes, o medo de represálias, a falta de conectividade entre o trabalho docente e seus alunos. Isso colabora para a defesa da ideia de que a violência contra o profissional é muito mais que episódios pontuais divulgados na mídia,

ou uma condição adversa enfrentada por ele. Ela se articula diretamente ao enfraquecimento da profissão. Mas, se é forte a falta de engajamento docente nos movimentos sindicais brasileiros, ainda podem existir outros fatores que estejam provocando essa aparente “fuga” do agir coletivo. É interessante destacar que estudos sobre o sindicalismo docente no Brasil ainda são insuficientes, uma característica que pode indicar o caráter político, social e ideológico da categoria que pode estar influenciando também para a precarização e desvalorização da profissão (ROSSO; CRUZ; RÊSES, 2011).

Convém ressaltar que o termo precarização é utilizado neste trabalho sob o enfoque de Fernandes (2014), Antunes (1995) e Paiva (1998) se referindo a um contexto econômico (liberal) que, dentre outras coisas, transfere responsabilidades antes do empregador, ao trabalhador. Esse processo inclui a intensificação da exploração da força de trabalho, o enfraquecimento dos sindicatos, a incompatibilidade entre a formação profissional e o cargo ocupado, diminuição salarial de diversos postos de trabalho, entre outros. Em relação ao profissional docente, essa precarização leva em consideração também a adequação entre a formação acadêmica dos professores e as disciplinas em que atuam nas escolas, salário, condições de trabalho, carga horária, tamanho das turmas, rotatividade docente, dentre outros fatores. Inclusive, Fernandes (2014) considera como fator de alerta o grande crescimento da força de trabalho docente nas instituições privadas de ensino e os contratos (muitas vezes abusivos) estabelecidos entre os empregadores e os professores.

Dessa forma, reitera-se a necessidade de compreender como as entidades sindicais representativas da categoria docente vêm discutindo os elementos que concorrem para a desvalorização do profissional. As discussões sobre a função do professor, precarização da profissão, os atuais cenários econômico, político e social, dentre outras questões, podem dificultar a constituição de uma mentalidade profissional coletiva. A importância das instituições sindicais dos professores está na premissa fundamental de que estas atuam para o fortalecimento da profissionalidade e do profissionalismo docente, agindo em parceria pelos direitos de sua categoria e demandas profissionais.

As demandas econômicas, políticas e sociais da atualidade pressionam a educação para um novo paradigma educativo. Nesse contexto, os professores,

principais atores do fazer pedagógico, vivem esse dilema diariamente, uma vez que eles estão diretamente ligados ao processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Nóvoa (1999), o paradigma dominante encontra-se em crise, atravessando uma série de desencontros sobre os valores que o norteiam. Assim como a escola também se encontra em meio a uma realidade caótica, ainda impregnada das tendências positivistas e tecnicista, que se esbarram nas demandas de um mundo fluido e globalizado, interligado pelas redes sociais e as mídias instantâneas (NÓVOA, 1999).

Parece próprio do ofício de professor a necessidade de lidar com situações inéditas em sala de aula, sem que haja embasamento na formação que corrobore para o planejamento de ações eficientes, principalmente, nas situações envolvendo violência. Soares (2013) sugere que o fazer docente em relação a esse fenômeno baseia-se, principalmente, na prática deste profissional. Tomando, muitas vezes, decisões intuitivas, o docente vai adquirindo experiências que podem ajudar nos momentos oportunos. É consenso que a profissão docente não se constitui apenas nos cursos de formação básica. As discussões sobre o profissionalismo docente sugerem, cada vez mais, que o ofício demanda um corpo de saberes, habilidades, competências, normas e valores que são estabelecidos, também, na práxis.

No entanto, as tantas adversidades enfrentadas no dia a dia (condições de trabalho inadequadas, formação acadêmica insuficiente para atender às necessidades básicas do aluno, desvalorização perante a comunidade escolar, desvalorização profissional, etc.), sugerem o questionamento sobre o tipo de práxis que se está realizando ou sendo requerida. Quais os atributos necessários para a atuação e enfrentamento das adversidades do profissional docente?

De acordo com Nóvoa (2000) e Lüdke (2001), o processo de profissionalização tem duas dimensões que se articulam a esse paradigma de uma possível crise na profissão docente. Nóvoa (2000) aponta que a função de professor na atualidade requer, além de um o corpo de conhecimentos e de técnicas, um conjunto de normas e valores que ele trabalha diariamente com os alunos. Essas normas e valores são muitas vezes divergentes, pois tentam articular a visão da escola, da sociedade, da família dos alunos e do próprio professor. Para Lüdke (2001), a questão da profissionalização dos professores vem sendo discutida em face da imposição do número cada vez maior de

saberes e atributos, num processo que dificulta cada vez mais delimitar o perfil profissional.

Para a autora, os professores devem dar conta de inúmeras atribuições, muitas vezes incompatíveis com o tempo que estes passam com os alunos. Se exige do professor incorporar culturas de referências dos alunos, operar a transposição didática, desenvolver uma prática reflexiva, transformar a organização escolar incorporando pais e comunidades nesse processo, trabalhar coletivamente, participar diretamente das reformas curriculares, compreender os diferentes processos cognitivos dos alunos em cada faixa etária, entre outras atribuições, além de ter que lidar com as decepções em relação às políticas públicas para com a escola e às reivindicações que não valorizam sua profissão (LUDKE, 2001).

Antunes (1995) ainda afirma que no sistema capitalista, cada vez mais, os profissionais convivem com uma qualidade de vida insatisfatória, devido ao ritmo intenso de trabalho e a competição acirrada, além dos baixos salários. Em relação ao professor, soma-se as condições adversas no trabalho, assim como o desprestígio social de sua profissão. Isso acentua os efeitos do desgaste físico e psicológico, licenças recorrentes ou mesmo abandono da profissão, indícios do “mal-estar docente”.

Como indicado no capítulo introdutório, Esteves (1999) afirma que o “mal-estar docente” é composto por diversos fatores que vão do plano macro (novas exigências sociais e educacionais, falta de condições de trabalho, formação profissional inadequada, múltiplas exigências da profissão), ao plano micro (dificuldades enfrentadas nas atividades diretamente relacionadas com o local de trabalho como a indisciplina). Isso pode gerar tanto uma crise de identidade profissional, quanto doenças físicas e psíquicas (depressão, transtornos ansiosos, transtorno afetivo bipolar, estresse, etc.). Neste trabalho, levantamos a hipótese de que esses fatores micros e macros elencados por Esteves são elementos que se articulam diretamente com a violência contra o professor e, conseqüentemente, com a precarização de sua profissão.

Somam-se ainda aos casos de violência nas instituições de ensino (incluindo a violência institucional e o assédio moral) e à agressão física contra os professores, os fatores que influem diretamente sobre a identidade profissional do professor. Muitas vezes, o docente se vê submetido às leis da

racionalidade econômica, reproduzidas nos princípios da produtividade, da flexibilidade e do consumo, que o torna um mero prestador de serviços da instituição escolar.

A violência nas salas de aulas, o esgotamento físico, as deficiências nas condições de trabalho e a escassez de recursos materiais aumentam a tensão no exercício do trabalho docente, uma vez que proporcionam o aumento das responsabilidades sem que tenham sido oferecidos meios e condições laborais adequadas para o atendimento a essas novas demandas. Conseqüentemente, parte-se do pressuposto que as condições degradantes de trabalho, a desvalorização de salários, a perda de benefícios, o baixo prestígio social da profissão, etc. podem ser discutidas e reivindicadas nos movimentos promovidos pelas entidades sindicais de proteção aos docentes.

Portanto, justifica-se a intenção de compreender como as entidades representativas dos professores e como os associados articulam o fenômeno da violência contra eles próprios nas pautas de suas reivindicações, considerando que esse pode ser um fator fundamental para a precarização da profissão docente. Os propósitos do estudo encontram ressonância em Nóvoa (2000, p. 66) quando, ao defender o uso de narrativas nas pesquisas com docentes afirma ser preciso conhecer mais sobre a vida dos professores para buscar soluções para problemas tão complexos. Segundo o autor, para refletir sobre a experiência do professor, é necessário dar-lhe a oportunidade de voz. Analisar seus conflitos, angústias, desafios de sua profissão, fenômenos que a afligem a partir das entidades sindicais utilizando como referencial a Teoria das Representações Sociais configura-se como um caminho promissor.

### 3. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Este capítulo apresenta a Teoria das Representações Sociais e articula seus pressupostos ao objeto do trabalho, a violência contra o docente.

#### 3.1 O QUE SÃO REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A opção pela referida Teoria se deu pelo fato de acreditarmos que uma das maneiras do indivíduo se apropriar dos aspectos da realidade seria via representação social, compreendida como "um conjunto de conceitos, afirmações e explicações originário na vida diária no curso de comunicações interindividuais" (MOSCOVICI, 1981, p.181). Nesse sentido, Jodelet apresenta 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, também é tomada como objeto de representação social, uma vez que o fenômeno 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, dessa 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)

Como algo que antes era tão distante da realidade profissional, como sofrer agressão dentro das escolas, agora faz parte de relatos corriqueiros dos docentes? Compreendendo, portanto, a TRS como uma grande teoria, capaz de embasar conceitos indispensáveis para a apreensão dos questionamentos acima propostos, 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: a primeira delas se aproxima a aspectos antropológicos, considerada mais próxima a TRS original proposta por Moscovici. A segunda corrente, liderada por Willem Doise (1990), articula a teoria a uma perspectiva sociológica, enfatizando o contexto e a reprodução da construção da representação num enfoque societal. Por fim, 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 a consagra como quem melhor traduz, replica e dá continuidade à 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 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, com o objetivo de identificar a constituição das representações sociais através do seu conteúdo e estrutura, para compreender, assim, o seu funcionamento, suas práticas.

### 3.2 COMO SÃO FORMADAS AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

As formas de o sujeito conhecer e se comunicar no mundo são historicamente conduzidas por objetivos diferentes e, por conseguinte, produzem diferentes representações. Moscovici, inicialmente, considerava que o universo reificado é o universo científico, enquanto os universos consensuais eram universos familiares em que se confirmam as crenças e as interpretações já adquiridas pelos sujeitos.

Atualmente, a representação é entendida como um processo social, numa perspectiva de um conceito e um fenômeno. Os universos consensuais e reificados estão em diálogo constante, o universo científico não é separado do consensual e nem ao contrário. O senso comum não é encarado apenas como uma forma válida de conhecimento, mas como um conhecimento capaz de criar efetivamente a realidade social em que produto e processo de representações estão em diálogos constantes (SPINK, 1995).

Como afirma Moscovici, o conhecimento de senso comum não é representação social, mas uma representação social é um conhecimento do senso comum. Isto significa dizer que nem todo conhecimento do senso comum se transforma em representação social. É preciso que esse conhecimento se estruture como uma teoria de senso comum e que o objeto esteja implicado na cultura e nas práticas grupais. O objeto deve ter espessura social.

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.

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 vazio, sem significação; que o contexto social de interação e inscrição deve ser considerado; e que, ainda, o espaço social e público permeia 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 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. Dessa 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 de dar concretude ao que é abstrato. 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 que alheia, recompõe-se nas estruturas mentais, passando a parecer natural, já não causa mais estranhamento.

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. Na objetivação há a construção seletiva, a naturalização e a formação do núcleo figurativo. O enraizamento do novo objeto e o sentido dado ao novo a partir dos conhecimentos prévios fazem parte do processo de ancoragem.

A atividade representativa constitui, portanto, um processo psíquico que permite tornar familiar e presente no universo interior um objeto que, inicialmente, está alheio. Portanto, existem alguns determinantes sociais que levam a construção das representações de determinados objetos que, conseqüentemente, indicariam as práticas dos indivíduos e dos grupos sociais.

### 3.3. ABORDAGEM ESTRUTURAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

No final da década de 1970, Jean-Claude Abric apresentou 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 (1994), uma representação é constituída de um conjunto de informações, de crenças, opiniões e atitudes para com um dado objeto social. Esse 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).

É interessante destacar que o conceito de centralidade postulado pela TNC decorre dos estudos de Fritz Heider (1927) 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. O autor se apoia ainda nas ideias de Asch (1946) a respeito da formação de impressões. Carvalho (2012) indica que, 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 periféricos, 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), esse 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 à 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. As contribuições de Claude Flament vêm justamente na consideração desses elementos não centrais das representações, ou seja, dos 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. 02).

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 essa organização sem compreender o processo de construção no social, já que o postulado da teoria tem sua origem nesse próprio contexto. Apesar de a articulação se configurar como necessária, não se constitui como tarefa fácil. Conforme coloca Sá (2002), mesmo reconhecendo a importância das tentativas de 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.

A Teoria do Núcleo Central ampliou o campo de estudos das representações sociais sugerindo um grande leque de possibilidades metodológicas que focalizam as transformações ocorridas em determinado contexto histórico e social. 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, inclusive, em relação às agressões que os professores vem sofrendo em seus ambientes de trabalho. 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.

### 3.4. 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 à representação social. Portanto, esse núcleo estruturante caracteriza três funções básicas: a) 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.” b) uma função *organizadora* “é o núcleo central que determina a natureza dos elos, unindo entre si os elementos da representação. Nesse sentido, o núcleo central é o elemento unificador e estabilizador da representação”, e por fim, c) uma função *estabilizadora*, cujos 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 se faz importante 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 do mesmo núcleo central, do mesmo princípio gerador de significado que eles dão à situação ou ao objeto com qual são confrontados (ABRIC, 1998). Tendo isso em vista, é possível que mesmo compartilhando valores em comum, a representação de um grupo possa variar, 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 pela natureza do objeto representado associada à relação que os sujeitos mantêm com o objeto. Há, portanto, duas dimensões que compreendem os elementos constituintes do núcleo central: a normativa e a funcional.

A dimensão normativa está relacionada 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. Essas dimensões seriam acionadas a partir do processo de ativação. Segundo Abric (2003), esse 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. Desse 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 (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 e, às práticas realizadas sobre os objetos c) função atributiva, realizar julgamentos sobre os objetivos e avaliá-los (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.

Para 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 mantém 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 e compreender as relações entre práticas sociais e transformações da representação.

Baseados em estudos sobre o método experimental, Guimelli (1992) coloca 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. Finalmente 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.

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, além da natureza do engajamento com determinado assunto, área ou situação.

Dessa 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” (ALMEIDA, SANTOS E TRINDADE, 2002, p.10).

Moliner (1994) descreve quatro propriedades postuladas em relação ao núcleo central de uma representação. As duas iniciais são o valor simbólico (grau de importância que os sujeitos conferem a determinado objeto de representação) e 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 esse 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 conexão entre os elementos da representação social. Para acessar essas últimas propriedades, podem ser considerados métodos de levantamento que envolvem a colocação em evidência da saliência e da conexão e cujos resultados permitam a formulação inicial de hipóteses no que diz respeito à constituição do núcleo (SÁ, 2002).

Com efeito, as quatro propriedades apresentadas estão essencialmente relacionadas, pois, o levantamento, a identificação e a estrutura do núcleo central são componentes intrínsecos para a caracterização 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).

### 3.5 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 a essa estrutura. Eles protegem o núcleo central e servem como mediadores entre o cotidiano dos indivíduos e os elementos centrais da representação social.

Abric (1994) indica que os elementos periféricos constituem os componentes mais acessíveis de uma representação, mais passíveis de mudança, eles atualizam e contextualizam as determinações normativas e consensuais, promovendo a interface entre a realidade concreta e o sistema central. Almeida (2005, p.132) 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”

De acordo com Sá (2002), os elementos periféricos respondem a três funções: a) a de *concretização*: na qual, 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; b) de *regulação*: em que 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, c) a *função de defesa*, em que eles funcionam como elementos de resistência às mudanças a fim de não desorganizar as representações bruscamente.

Ainda, Flament (2001) atribui outras funções aos elementos periféricos. Esse 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, desde que os elementos estejam organizados em torno de um mesmo núcleo central.

A função de proteção da representação é colocada pelo autor 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 sistema 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 considerar uma interdependência entre prática e representações, Abric acredita que as últimas determinam as práticas, portanto, 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, estabelece que sejam conhecidos três componentes essenciais: a) o conteúdo, b) a estrutura interna e c) o núcleo central. Abric (2005) afirma 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”.

Dito isso, reitera-se a violência contra o professor como um objeto passível de ser estudado pela Teoria das Representações Sociais, mais especificamente, adotou-se a abordagem estrutural nesta pesquisa por considerar que captar a estrutura e a organização dos elementos dos subsistemas da representação pode contribuir para compreensão de práticas sociais contra e em prol desse profissional e de sua profissão. Assume-se também que essa abordagem possibilita caracterizar como a violência contra o professor está interligada a outros elementos sociais através da organização dos componentes da representação, bem como sugerir as relações entre práticas sociais e possíveis transformações. No próximo capítulo, são apresentados os caminhos metodológicos que guiaram a investigação em questão.

#### 4 METODOLOGIA

Neste capítulo, expõe-se o aporte metodológico adotado no estudo, no qual se explicita a abordagem da pesquisa e os instrumentos de investigação. Inclui-se ainda, informações a respeito da escolha do lócus da pesquisa, dos sujeitos participantes e dos procedimentos de análise dos dados coletados.

Como já se afirmou antes, a pesquisa está fundamentada na abordagem estrutural das Representações Sociais. Considerando que para a análise das representações sociais se faz necessário captar seus três componentes: conteúdo, estrutura interna e núcleo central, Abric (1994) aponta diferentes procedimentos para que se possa ter acesso a esses elementos. Em outras palavras, o autor apresenta os métodos para levantamento do conteúdo; para recuperação da estrutura; e para testar a centralidade. Esses procedimentos indicam a adoção de uma abordagem plurimetodológica.

A partir dessa implicação, para a coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: análise documental, um teste de Associação Livre de Palavras, um teste do núcleo central e entrevistas semiestruturadas.

Cabe ressaltar que a coleta de dados desta pesquisa foi realizada tanto de maneira presencial, quanto através de ambientes virtuais on-line (sites, rede social Facebook, aplicativo Whatsapp e a plataforma google doc.). A escolha por recolher os dados nesses ambientes deveu-se à distância geográfica existente entre pesquisadora e os sujeitos. Por essa via, foi possível acessar professores sindicalizados em todos os estados nordestinos.

É inegável que esse tipo de conexão passou a integrar a vida das pessoas e que grande parte das conversas cotidianas, divulgação de textos informais e acadêmicos e notícias de maneira geral são feitas através de trocas de mensagens instantâneas, de e-mails ou de plataformas on-line. Logo, a internet afirma-se como um grande meio em comunicação de massa que integra pessoas do mundo todo, passível de ser submetido a procedimentos metodológicos de pesquisas (NOVELI, 2010).

Nessas investigações, geralmente os instrumentos já tradicionais em investigações de contato direto com os sujeitos, como entrevistas e questionários, são reorganizados para se adequarem ao ambiente virtual. Costa, Dias e Luccio (2009), por exemplo, discutem sobre o uso de entrevistas on-line

no Método de Explicitação do Discurso Subjacente (MEDS). No referido artigo, as autoras afirmam que a coleta de dados por meio de entrevistas virtuais vem se afirmando como um procedimento de pesquisa sério e viável. Inclusive, algumas áreas de conhecimento, como o marketing, já utilizam ferramentas on-line para coletar dados de suas pesquisas de maneira mais recorrente. Porém, algumas especificidades devem ser levadas em consideração, como deixar claro o público alvo ou estabelecer critérios para os sujeitos da pesquisa, visto que um questionário on-line pode ser respondido por pessoas que podem não se adequar ao objetivo do pesquisador. Além disso, é necessário procurar desenvolver estratégias para garantir a fidedignidade dos dados obtidos; dentre outras ações.

Outro autor, Daniel Gonçalves (2008), aborda em seu estudo vantagens e desvantagens da utilização de métodos on-line de coleta de dados em pesquisas qualitativas. Ele elenca uma série de autores que discutem sobre essa possibilidade metodológica (SCHOLL, MULDER e DRENT, 2002; EVANS, MATHUR, 2005; WADE, 2003; MALHOTRA, 2004).

Como algumas vantagens da utilização de meios digitais, Gonçalves (2008) aponta para o grande alcance global da internet que torna possível a coleta de informações de indivíduos localizados em diferentes regiões de um mesmo país, ou em diferentes áreas do mundo. Segundo, o autor considera a flexibilidade, pois as pesquisas podem ser realizadas em diversos formatos: e-mails com questionários anexados; e-mails com links (URL); convites feitos a internautas por meio de um website, etc. Inclusive em mais de um idioma. O terceiro ponto levantado pelo autor é a economia, visto que pesquisas pela internet reduzem o tempo gasto com o trabalho de campo e coleta dos dados. A quarta vantagem são as inovações metodológicas, pois os investigadores têm de adaptar os instrumentos ao ambiente virtual; velocidade, os dados permitidos pela internet garantem o acesso em tempo real a informações e dados de grupos de respondentes geograficamente dispersos. Ainda, o último aspecto levantado pelo autor trata do controle da ordem de perguntas respondidas e obrigatoriedade das respostas, já que as pesquisas on-line garantem o controle sobre quais perguntas os entrevistados devem responder, ao mesmo tempo que determinam e garantem a ordem adequada para o preenchimento destas (GONÇALVES, 2008, p.74).

Apesar de todos esses benefícios, o autor pondera sobre as desvantagens de realizar esse tipo de coleta, como por exemplo, os questionários podem ser recebidos como SPAM (lixo eletrônico), afetando a credibilidade e o percentual de respostas obtidas. O pesquisador também deve considerar a falta de habilidade dos respondentes, já que alguns indivíduos podem não estar familiarizados com algumas funções características do ambiente virtual. Além disso, a impessoalidade pode trazer dificuldades para aprofundar os dados coletados. Em algumas ocasiões, ocorrem baixas taxas de resposta, considerada como a principal desvantagem associada à realização de uma pesquisa pela internet, seja pela inadequação do instrumento, seja pela falta de interesse dos sujeitos sobre o tema pesquisado (GONÇALVES, 2008).

Tendo isso em vista, afirma-se que nesta investigação a coleta de dados através de ambientes virtuais ofereceu mais vantagens que desvantagens. O acesso aos sites das instituições foi simples, localizados através de marcadores com os nomes dos sindicatos dos professores do Nordeste em plataformas de buscas on-line. O documento disponibilizado no google.doc teve a adesão de 420 professores da Região Nordeste, possibilitando a caracterização estrutural da violência contra o docente, bem como o teste de centralidade do núcleo. É importante destacar que as entrevistas com os professores membros da direção dos sindicatos que residiam nos estados mais distantes de Pernambuco, só foram possíveis de serem realizadas mediante o uso de uma ferramenta virtual, uma vez que, além da distância geográfica era difícil conciliar a agenda dos dirigentes sindicais com a disponibilidade para participar da pesquisa. Como desvantagens do recurso, aponta-se a dificuldade em localizar os professores para as últimas fases da pesquisa, bem como conseguir um maior número de docentes disponíveis para conceder as entrevistas.

Sobre o uso da internet como uma ferramenta possível para coleta de dados, cabe lembrar seu uso comum nas pesquisas do tipo estado da arte. As revisões sistemáticas de literatura (que lidam com material bibliográfico) têm sido realizadas com cada vez mais frequência nos ambientes virtuais (FERREIRA, 2002). A internet se afirma cada vez mais como aliada nas buscas desse tipo de pesquisa, pois permite que o pesquisador encontre seus dados de maneira rápida e com baixo custo, tendo acesso a diversos tipos de documentos em todo território nacional e, inclusive, acesso às produções internacionais. Cada vez

mais, as plataformas on-line que armazenam teses, dissertações, artigos em periódicos, trabalhos de conclusão de cursos estão presentes na vida acadêmica dos pesquisadores.

Sendo assim, pode-se afirmar que recolher/produzir dados de outra natureza (no caso, empíricos) por essa via não causa tanta estranheza no contexto atual, principalmente no caso deste estudo em que se tinha dificuldade de acessar diretamente os sujeitos para obter informações.

Tendo se esclarecido o modo como foram recolhidas as informações, logo abaixo, no quadro nº 2, expõe-se a síntese do desenvolvimento da investigação. Como consta no referido quadro, a pesquisa foi dividida em duas etapas, sendo a primeira um estudo documental e a segunda de natureza empírica (dividida em três fases), descritas logo a seguir.

Quadro nº 2 - Síntese do delineamento da pesquisa

FASES	OBJETIVO	PROCEDIMENTO		SUJEITOS MATERIAIS E/OU DOCUMENTOS
		Coleta	Análise	
<b>Primeira Etapa</b>				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar como o fenômeno da violência contra o professor é reconhecido pelas entidades sindicais representativas da categoria;</li> <li>Conhecer a saliência das representações sociais de violência contra o docente contida nos materiais veiculados por essas entidades.</li> </ul>	Análise documental	Análise de Conteúdo	12 estatutos; 30 artigos; 62 notícias. Total de 92 documentos
<b>Segunda Etapa</b>				
1ª fase	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar a estrutura (núcleo central e sistema periférico) das representações sociais de violência contra o professor de docentes associados a entidades sindicais do Nordeste.</li> </ul>	Teste de Associação Livre de Palavras	openEvoc	420 Professores associados
2ª fase	<ul style="list-style-type: none"> <li>Explicitar como os elementos centrais das representações sociais de violência contra o docente são organizados pelos professores associados e dirigentes de entidades sindicais do Nordeste.</li> </ul>	Teste do Núcleo Central	Análise de Conteúdo	18 Professores diretores e presidentes.
3ª fase	<ul style="list-style-type: none"> <li>Caracterizar como a violência contra o professor é representada por professores associados, dirigentes de entidades sindicais nordestinas.</li> </ul>	Entrevistas semiestruturadas	Análise de Conteúdo	18 Professores diretores e presidentes

Fonte: SOARES, 2017.

#### 4.1. DESCRIÇÃO DA PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA

Na primeira etapa, realizou-se um estudo documental, a partir do qual foram analisados textos disponibilizados pelos sites das principais entidades sindicais representativas da categoria docente. Como apontado, as páginas foram localizadas através de marcadores com os nomes dos sindicatos dos professores do Nordeste em plataformas de buscas on-line. Essa fase inicial procurou atender a dois objetivos propostos para a pesquisa, a saber: identificar como o fenômeno da violência contra o professor é reconhecido pelas entidades sindicais representativas da categoria; e conhecer a saliência das representações sociais de violência contra o docente contida nos materiais veiculados por essas entidades.

Entende-se que a análise documental se refere a uma metodologia qualitativa que toma documentos como material primordial. De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), esses documentos podem ser escritos e não escritos (filmes, reportagens, cartas vídeos, slides, fotografias, pôsteres, etc.), e a partir dos documentos pesquisados, é possível extrair toda uma análise, organizando-os e interpretando-os segundo os objetivos da investigação proposta.

Ainda, acrescenta Appolinário (2009. p. 67), que documento se refere a “qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros”.

A utilização de documentos é comum em várias áreas das ciências humanas e sociais, pois possibilita a ampliação do entendimento de objetos que necessitam de contextualização histórica e sociocultural:

A pesquisa documental é um procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais porque a maior parte das fontes escritas – ou não – são quase sempre a base do trabalho de investigação. Dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, pode se caracterizar como principal caminho de concretização da investigação que ouse constituir como instrumento metodológico complementar. (SÁ-SILVA et al, 2009.p.13).

Os documentos analisados foram 12 (doze) estatutos, bem como trinta (30) artigos e sessenta e duas (62) notícias divulgadas pelos sites das associações, totalizando noventa e dois (92) documentos. As notícias configuraram-se de matérias completas e manchetes, contendo denúncias em relação a elementos de precarização da profissão docente (baixos salários, infraestrutura precária das escolas, violência, protestos, notícias sobre o governo (local e nacional) e reivindicações gerais da categoria).

Os artigos eram textos publicados pelas entidades com pautas específicas com o formato do gênero textual, tais como: histórico da instituição, comentários e atas sobre assembleias realizadas, atos de protestos, indisciplina na escola, dificuldade de aprendizagem, questões salariais, serviços disponibilizados pelos sindicatos, etc. Os artigos encontravam-se disponibilizados para download ou eram escritos no próprio corpo do site e eram elaborados e publicados pelas próprias entidades.

Os sindicatos docentes foram selecionados de modo a contemplar todos os nove estados nordestinos. Optou-se por analisar sindicatos de todos os estados do Nordeste brasileiro pela possibilidade de compreender este tipo de violência de forma mais ampla. Para isso, foi considerada a quantidade de professores associados as entidades, e dessa forma, foram escolhidos os de maior representatividade em cada estado, ou seja, os que tinham maior número de professores associados no estado.

Além disso, de acordo com Rêses (2008), o sindicalismo docente emerge de dois segmentos de trabalhadores assalariados: do magistério público e do magistério privado. Inicialmente, a legislação sindical proibia a organização dos funcionários públicos em sindicatos, dessa forma, buscou-se considerar os dois grandes movimentos sindicais docentes que existem na maioria dos estados nordestinos, as associações sindicais de professores da rede privada e as entidades sindicais dos trabalhadores da educação pública, chegando a um total de quatorze (14) instituições.

Para localizar os sites das entidades, foi realizada uma busca na internet utilizando como descritor “sindicatos dos professores Região Nordeste”. A partir dessa busca, que durou aproximadamente seis meses (janeiro a junho de 2015), foram selecionadas as entidades e analisadas as referidas páginas eletrônicas utilizando os critérios citados anteriormente, bem como foram categorizados os

materiais por elas veiculados. Foram analisados todos os documentos encontrados nos sites.

Como já indicado, algumas propriedades descritas por Moliner (1994) são entendidas como características quantitativas do núcleo central de uma representação, a saliência (a frequência das evocações dos elementos centrais) é uma delas. Essas colocações foram tomadas como base na tentativa da identificação dessa propriedade nos documentos veiculados pelos sites das entidades sindicais, a fim de se colocar em evidência uma possível saliência (palavras, contextos, tipos de violência que apareceram com mais frequência no material) e cujos resultados permitem a formulação inicial de hipóteses no que diz respeito à constituição do núcleo central da representação de violência contra o professor.

Os resultados dessa primeira fase ofereceram subsídios para a etapa posterior da pesquisa, pois demonstraram como a violência contra o docente está situada na pauta dos movimentos sindicais de proteção aos professores. Na etapa seguinte, foi realizado um estudo empírico (desenvolvido em três fases) com professores associados e dirigentes das instituições sindicais analisadas, a fim de compreender as representações sociais de violência contra o docente nesse grupo, bem como as articulações desse fenômeno com a precarização da profissão. Destaca-se que essas etapas são interdependentes e que a análise de cada uma delas serviu para subsidiar a organização dos procedimentos de coleta e a análise das fases seguintes.

## 4.2 DESCRIÇÃO DA PRIMEIRA SEGUNDA DA PESQUISA

Conforme já foi mencionado, subdividiu-se as atividades investigativas desta segunda etapa em três fases. A seguir, descreve-se o lócus da investigação empírica e cada uma das fases desenvolvidas.

### 4.2.1 O lócus da pesquisa empírica

É sabido que o conceito de violência, apesar de ter elementos comuns, é reconstruído conforme as respectivas especificidades sociais (cultura, política, valores etc.) de determinada localidade ou instituição. Tendo isso em vista, as especificidades das instituições, bem como a natureza dos atos violentos

predominantes nas relações interpessoais nas escolas, requerem que estudos sejam desenvolvidos considerando sempre as características sociais, econômicas e culturais da população em que se encontram. Dessa forma, considera-se pertinente delimitar o objeto de estudo – violência contra o professor no âmbito dos movimentos sindicais da Região Nordeste e suas relações com a profissão docente.

A Região Nordeste brasileira é composta por nove estados: Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe. A extensão territorial é de aproximadamente 1.554.257,0 quilômetros quadrados, ocupando 18,2% do território brasileiro (terceiro maior complexo regional do país). De acordo com o Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, a população nordestina totaliza 53.081.950 habitantes, abrigando cerca de 28% da população residente no Brasil e a maioria da população se concentra nas áreas urbanas, 73% dos habitantes. O estado da Bahia é o mais populoso com cerca de 14.016.906 habitantes, enquanto Sergipe possui a menor concentração populacional da Região, 2.068.017 habitantes.

Apesar de ser conhecida pela beleza natural de suas cidades litorâneas, uma economia em constante processo de desenvolvimento e grande diversidade cultural, a Região Nordeste apresenta vários problemas de ordem socioeconômica. Além da seca que assola o sertão nordestino, os estados do Nordeste ainda ocupam as últimas colocações no ranking nacional de Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). De acordo com informações do IBGE de 2011, a Região é a terceira maior economia do Brasil, com participação no Produto Interno Bruto brasileiro de 13,4%, porém, é a localidade com o mais baixo PIB per capita.

Além das dificuldades relacionadas à saúde pública, os nordestinos ainda enfrentam a precariedade dos serviços de saneamento básico, altos índices de violência, e problemas na área educacional. Os números do Censo Escolar 2012 indicam que grande parte dos docentes com formação precária atua no Nordeste. Quase metade dos educadores com apenas o diploma de ensino médio regular – 50 mil dos 115 mil do País – leciona nas salas de aula nordestinas.

A Bahia é um dos estados com mais problemas de formação dos docentes. Dos 157 mil professores, 1.150 têm apenas o ensino fundamental (13,8% de todos que estão nessa condição); 19 mil cursaram apenas o ensino médio regular e 50,8 mil não passaram do curso normal (magistério). Apenas a metade fez curso superior. Ainda de acordo com o Censo Escolar de 2012, as diferenças salariais dos professores em relação às regiões do país são marcantes. Os professores das regiões Norte e Nordeste são, em geral, os mais mal remunerados. Um professor da Região Sudeste ganha, em média, o dobro do que recebe o docente da Região Nordeste.

Diante desse contexto, a escolha da Região em questão parece propícia, pois possibilita a discussão das problemáticas que influem para a desvalorização da profissão e as implicações da profissionalidade docente, principalmente, relacionadas à violência que este professor sofre em sala de aula.

Dessa forma, a fim de situar a violência contra o docente nas possíveis pautas das reivindicações em prol dos professores, buscou-se analisar os principais movimentos sindicais de professores da Região Nordeste brasileira, bem como desenvolver um estudo empírico com professores associados e dirigentes de instituições sindicais da referida Região.

#### **4.2.2 Descrição da Primeira fase:**

##### **4.2.2.1 Procedimento de coleta: Teste de Associação Livre de Palavras**

Na primeira fase da segunda etapa, foi realizado o levantamento do conteúdo das representações sociais de 420 professores associados de entidades sindicais em toda região Nordeste. Foi realizado um teste de Associação Livre de Palavras (TALP) com o referido grupo objetivando o levantamento do conteúdo e a possível estrutura interna das representações sociais.

De acordo com Abric (1994), a associação livre é uma técnica baseada na produção verbal dos sujeitos. Por possuir um caráter espontâneo, menos controlado, aliado a uma dimensão projetiva, permite ao pesquisador chegar rapidamente aos elementos que constituem o universo semântico do objeto pesquisado. Tais características fazem com que a associação livre seja considerada adequada para se identificar os elementos constitutivos do

conteúdo de uma representação social. Através dessa técnica, é possível ainda, segundo o autor, acessar junto aos sujeitos alguns elementos implícitos ou latentes que provavelmente seriam afogados ou mascarados em outras produções discursivas.

O teste de Associação Livre de Palavras já é um procedimento projetivo clássico nos trabalhos de representações sociais. Com ele, 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 indutor. 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.

Conforme Abric (1994), a técnica pode ser complementada quando é sugerido ao participante da pesquisa que faça uma hierarquização de acordo com a ordem de importância para os elementos evocados por ele mesmo, bem como, justificar a palavra indicada como mais importante. Seguindo-se a recomendação do autor, neste trabalho após evocarem cinco palavras, os sujeitos foram convidados a escolher a palavra que consideraram mais importante e justificar sua escolha.

Conforme pontuado no início deste capítulo, como se trata de uma pesquisa que abrange uma grande região do país, a região Nordeste, utilizou-se de uma ferramenta que permite a realização de formulários on-line, chamada google doc. Nessa plataforma<sup>10</sup>, foi confeccionado o TALP (apêndice 2), que solicitava além da caracterização dos sujeitos, como por exemplo, tempo de serviço e escola em que atuam, que os professores completassem com cinco palavras que lhes viessem imediatamente à lembrança a expressão indutora: *Violência contra o professor é...* Esse formulário on-line foi divulgado nas redes sociais dos sindicatos já citados, com o convite e breve descrição dos objetivos da pesquisa.

O formulário foi disponibilizado por sete meses, entre janeiro e julho de 2016, contando com a adesão total de 453 professores associados. Não se fazia necessário argumentar sobre as palavras evocadas, nem formular frases. Porém, alguns professores acabaram por formular frases ou não conseguir citar

---

<sup>10</sup> Disponível em <<https://docs.google.com>>

as cinco palavras exigidas. Quando isso ocorreu, esses formulários foram desconsiderados, totalizando 420 formulários do TALP válidos. Destaca-se ainda que o formulário pedia para que os professores selecionassem uma palavra como a que melhor descrevesse o indutor e justificassem a escolha.

Enfatiza-se a grande adesão dos professores nesta etapa da pesquisa, pois sabe-se que questionários enviados via correio eletrônico (e-mail) tendem a ter uma baixa taxa de retorno (GONÇALVES, 2008).

Com o auxílio das redes sociais, principalmente do Facebook<sup>11</sup>, os professores foram acionados pelos seus perfis na plataforma em questão, localizados através das páginas dos sindicatos nordestinos. A pesquisadora lançava chamadas nas páginas com o link do questionário, explicando brevemente a pesquisa e pedindo para que os professores que acessavam as comunidades virtuais vinculadas às entidades sindicais o respondessem. Observou-se que o interesse dos docentes em responderem ao questionário foi muito expressivo. Os participantes tiveram uma participação ativa nas respostas, inclusive, deixavam comentários sobre a importância da pesquisa e a invisibilidade social do objeto pesquisado: violência contra o professor.

Após a recolha, as evocações dos sujeitos foram incluídas em uma plataforma on-line chamada openEvoc<sup>12</sup>, essa plataforma criada por Sant'anna (2012), além de promover outras ferramentas para categorização de dados, baseia-se 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 (EVOG, 1999)<sup>13</sup>. Como é de nosso interesse, esse instrumento permitiu organizar os elementos evocados pelos professores a partir da estrutura geral da representação, seu núcleo central e sua periferia. O procedimento de realização do teste e sua análise estão descritos em seções posteriores deste texto.

---

<sup>11</sup>Facebook é uma rede social lançada em 4 de fevereiro de 2004, operado e de propriedade privada da Facebook Inc. Em 4 de outubro de 2012, o Facebook atingiu a marca de 1 bilhão de usuários ativos, se tornando a maior rede social em todo o mundo (Fonte: Internet)

<sup>12</sup> Disponível em < <http://www.hugocristo.com.br/projetos/openevoc/>>

<sup>13</sup> O software Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Evocations (EVOG) foi construído por Pierre Vergès, em 1999. Constitui um conjunto de programas que permitem a análise de evocações da associação livre.

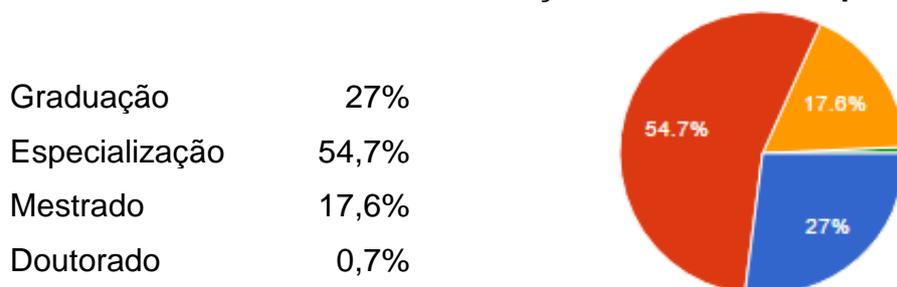
#### 4.2.2.2 Participantes

Como indicado, responderam ao TALP, aplicado na primeira fase do estudo empírico, 420 professores associados às entidades sindicais nordestinas. O critério de escolha desses professores foi ser professor da rede pública de ensino e sócio das entidades representativas docentes de seus estados. A opção por docentes de instituições públicas deveu-se ao engajamento dos sindicatos dos professores da rede pública em relação a violência contra o docente ter se mostrado um pouco mais efetiva nessas associações, dado obtido a partir da análise dos documentos veiculados nos sites das instituições.

Em virtude das representações sociais refletirem as condições do contexto dos sujeitos que as elaboram, suas características culturais e socioeconômicas, destaca-se a importância de conhecer os emissores, os participantes da pesquisa. Do total de 420 professores, 76,3% eram do sexo feminino e 23,7% do sexo masculino, portanto o público participante da pesquisa é predominantemente feminino. A distribuição por rede de atuação dos professores é equilibrada, pois 59,2% de professores atuam na rede Municipal de Ensino e 40,8% na rede Estadual. A formação inicial dos professores também é equiparada, 47,7% é formado em Pedagogia e 52,3% dos docentes são graduados em cursos das Licenciaturas Diversas (Matemática, Biologia, Letras etc.).

Com base na formação inicial dos professores, o gráfico n° 1, logo abaixo, mostra o nível de formação acadêmica desses docentes:

**Gráfico n° 1: Nível de formação acadêmica dos participantes**



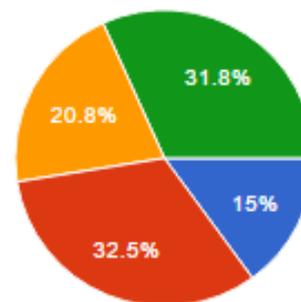
Como se apresenta no gráfico n° 1, 27% dos professores possuía apenas graduação, enquanto a maioria dos docentes possuía pós-graduação, aproximadamente 55% dos participantes. É interessante apontar também que o

percentual de professores que possuíam mestrado é de 17,6%, enquanto os professores com título de Doutor somam apenas 0,7%

O gráfico n° 2, abaixo, mostra o percentual de nível de ensino em que os professores lecionavam, que está relacionado, também, à faixa etária dos alunos que atendem.

**Gráfico n° 2: Atuação profissional dos participantes**

Educação Infantil	15%
Anos iniciais do Ensino Fundamental	32,5%
Anos finais do Ensino Fundamental	20,8%
Ensino Médio	31,8%

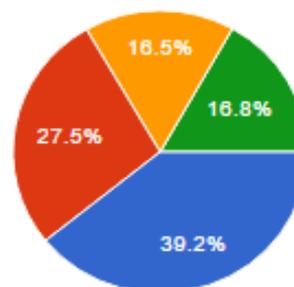


Conforme observado no gráfico n° 2, os professores atuavam principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com 32,5%. Seguidos do Ensino Médio, com 31,8% de atuação docente. Os professores que lecionavam nos anos finais do Ensino Fundamental são 20,8% e, por último, os professores da Educação Infantil somam 15% do total.

Abaixo, o Gráfico n° 3 apresenta informações a respeito do tempo na profissão dos profissionais participantes da pesquisa.

**Gráfico n° 3: Tempo de atuação dos participantes**

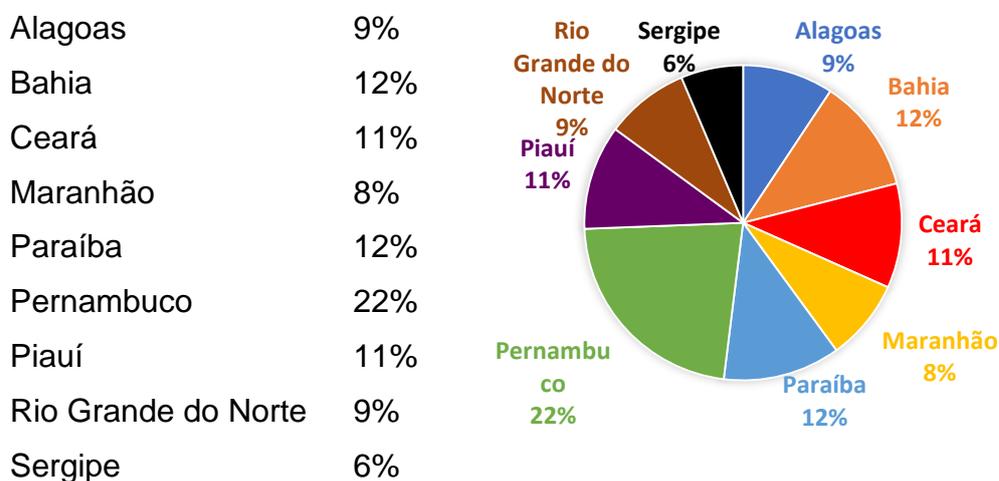
0 a 5 anos	39,2%
5 a 10 anos	27,5%
10 a 15 anos	16,5%
mais de 15 anos	16,8%



Conforme consta no gráfico n° 3, os professores com menos tempo de serviço são os de maior número na pesquisa, com um percentual de quase 40%. Os professores que atuavam de 5 a 10 anos na docência são 27,5%, enquanto os grupos com mais de 10 anos de serviço têm praticamente o mesmo percentual de participação, cerca de 16,5%.

O último gráfico da caracterização dos participantes apresenta os estados onde os docentes atuavam no período da pesquisa:

**Gráfico n° 4: Estados de atuação dos participantes**



Como se visualiza no Gráfico n° 4, a maior parte dos 420 professores participantes era do estado de Pernambuco (22%), seguidos da Bahia e Paraíba (ambos com 12%), Ceará e Piauí (ambos com 11%), Rio Grande do Norte e Alagoas ambos com 9% dentre os participantes, seguidos do Maranhão com 8% e por último, Sergipe com 6% do total de participantes.

Para preservar a identidade dos sujeitos, 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 e sigla do estado que ele/ela trabalha. Apresenta-se, a título de ilustração, um exemplo dessa codificação: PA02.PE refere-se a uma professora que respondeu ao protocolo número 2 e trabalhava em Pernambuco.

#### 4.2.2.3 Procedimento de análise

Para o tratamento dos dados das evocações dos sujeitos, os termos foram incluídos em uma plataforma brasileira chamada openEvoc, baseada em um software comumente utilizado para tratamento de resultados da associação livre em representações sociais, *Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des*

*Evocations* (EVOC, 1999). Como já se afirmou antes, esse instrumento permitiu captar a estrutura geral da representação, seu núcleo central e sua periferia. Assim como o programa original, o openEvoc de Sant'anna (2012), além de outras funções para tratamento dos dados, tem o mesmo objetivo do EVOC, construído por Pierre Vergès em 1999. Constitui-se como um conjunto de programas que permitem a análise de evocações da associação livre, cruzando os elementos de natureza qualitativa e quantitativa da representação.

O openEvoc 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. A plataforma calcula, para esquematizar a representação, a frequência simples de cada palavra evocada, com a média da frequência da evocação de cada termo e a média das ordens de evocação. Isto fica à critério do pesquisador.

**Quadro nº 3**  
**Modelo explicativo do quadro de quatro casas gerado pelo openEvoc**

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

Semelhante ao EVOC tradicional, com base nas palavras obtidas através do teste de associação livre, o openEvoc 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.

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. O pesquisador deve manualmente rever os dados a fim de identificar possíveis erros nas palavras digitadas. Também deve utilizar o critério de similitude dos termos, condensando palavras sinônimas em um único termo, o mais frequentemente evocado.

Após as etapas iniciais, o arquivo deve ser inserido na plataforma openEvoc, que se baseia no programa *Rangmont* (original do EVOC), oferecendo a lista com todas as palavras organizadas em ordem alfabética, bem como a frequência total de evocação dos termos e a ordem de evocações de todas as palavras. É possível também classificar as palavras no programa por ordem de importância e obter a organização dos termos considerando esse aspecto, sendo calculada a ordem média de importância das palavras (OMI). Cumpre destacar que quanto mais baixa a ordem de evocações dos termos, mais importante eles foram considerados pelos sujeitos que os escolheram.

Assim, são distribuídas as palavras como apontado no quadro acima composto por quatro quadrantes, tomando como referência a média das frequências e as ordens das evocações. Cabe ressaltar que tanto o software como a plataforma on-line são instrumentos facilitadores para a análise da estrutura e organização de uma representação social e vêm sendo utilizados em diversas pesquisas que adotam a abordagem estrutural das representações. (MACHADO e CARVALHO 2003; LIMA, 2009; SÁ, 1994).

### **4.2.3 Descrição da Segunda fase**

#### **4.2.3.1 Procedimento de coleta: Teste do Núcleo Central**

Na segunda fase, utilizou-se outro procedimento associativo que consistiu em um teste do núcleo central, inspirado nas Triagens Hierarquizadas Sucessivas (ABRIC, 1994), cuja finalidade foi corroborar quais elementos

efetivamente estruturam o núcleo central das representações, utilizando as cognições correspondentes ao possível núcleo central das representações sociais dos sujeitos da pesquisa.

As Triagens consistem em uma técnica elaborada e validada experimentalmente por Abric (1994), com o objetivo de complementar a análise das produções obtidas através de associações livres. O autor indica que, através de uma atividade de hierarquização de itens executada individualmente com os sujeitos participantes da pesquisa, é possível realizar uma classificação dos atributos característicos do objeto estudado, seguindo uma ordem de importância estabelecida por eles próprios. É possível, também, efetuar a indicação dos prováveis elementos centrais e periféricos da representação social.

Tendo em vista essa possibilidade, elaborou-se um instrumento de testagem dos elementos do núcleo central, utilizando-se os termos elencados pelos sujeitos no TALP, que foram selecionados na mesma ordem de frequência e ordem média de evocação dos resultados construídos a partir do processamento dos dados do teste. Para aplicação do teste, inspirado nas triagens, foram selecionadas as oito palavras com menor OMI: **Desrespeito** (2,19), **Impunidade** (2,88), **Agressão** (2,94), **Desvalorização** (2,94), **Família** (3,08), **Palavrão** (1,83), **Respeito** (1,94) e **Educação** (1,98). A escolha dessas palavras se deu pelo fato delas serem as mais evocadas em primeira mão, bem como as consideradas mais importantes na hierarquização dos sujeitos. Esse procedimento foi feito para corroborar a organização, importância e hierarquia desses elementos quando se pensa na violência contra o docente. Nesta fase, os sujeitos foram convidados a individualmente hierarquizar e valorar as palavras citadas.

Os termos foram apresentados aos sujeitos num processo de seleção contínua e orientações fornecidas pela pesquisadora da seguinte forma:

1º) Através de uma chamada de vídeo em que pesquisadora e sujeito conversavam em tempo real, apresentava-se para os sujeitos um conjunto de 8 (oito) cartelas com as palavras (apêndice 4);

2º) Foi solicitado que das palavras expostas, o professor selecionasse as seis que considerava as mais importantes quando pensava na violência contra o professor;

3º) Posteriormente, dessas seis palavras, foi solicitado que selecionasse as quatro fundamentais;

4º) Em seguida, solicitava-se que das quatro palavras, selecionasse as duas imprescindíveis ao pensar em violência contra o professor;

5º) Por fim, pedia-se que justificasse o porquê da escolha dessas duas últimas palavras.

Com esse instrumento de testagem do núcleo, os docentes puderam selecionar duas palavras seguindo uma ordem de eliminação que permitiu corroborar a organização da estrutura das representações sociais e confirmar quais os termos imprescindíveis quando o grupo em questão pensa na violência contra o professor. As justificativas deram ainda mais ênfase às escolhas dos sujeitos e explicitaram como os elementos escolhidos por eles se articulavam.

Desta fase, participaram 18 (dezoito) professores representantes dos sindicatos nordestinos. A perspectiva inicial era de entrevistar um número maior de docentes, porém, pela distância física e falta de disponibilidade dos professores nas associações, optou-se por realizar o teste de triagens com dois professores de cada estado. Ainda assim, houve dificuldades em contatar os docentes do Maranhão e apenas um professor maranhense participou desta etapa da pesquisa. Dessa forma, foram entrevistados dois docentes de cada estado, exceto Maranhão, com um professor apenas, e Ceará que contou com a participação de três professores.

Os sujeitos dessa segunda fase foram escolhidos por estarem vinculados ativamente aos sindicatos do Nordeste: Alagoas – SINTEAL; Bahia – APBLSindicato; Ceará – APEOC; Maranhão - SINPROESEMMA; Paraíba – SINTEPPB; Pernambuco – SINPRO-PE; Piauí – SINTEPI; Rio Grande do Norte – SINTERN; Sergipe – SINTESE.

O grupo foi constituído de 10 mulheres e 8 homens, entre os quais sete eram dirigentes dos sindicatos e os demais eram membros da direção, associados antigos e considerados bastante ativos nas instituições em questão. Eram professores formados nas licenciaturas em História, Letras, Ciências Biológicas, Matemática e Geografia, todos pós-graduados, cinco deles com o título de Mestre em Educação. Os docentes estavam na faixa etária de 32 a 58 anos, com tempo de serviço variando entre 12 e 26 anos de profissão. Para identificar os sujeitos no texto, utilizou-se a mesma descrição da primeira fase,

porém com o número de protocolo correspondente ao número dos sujeitos participantes (1 a 18).

Haja vista a grande adesão na primeira fase da pesquisa, a abrangência das regiões e as dificuldades de acesso aos sujeitos in loco, mais uma vez lançamos mão da internet para coleta dos dados. Pode-se afirmar que esse recurso foi novamente satisfatório e correspondeu aos objetivos da pesquisa em questão. Como já afirmado, os participantes foram contatados através das redes sociais, principalmente por meio das páginas on-line das instituições na plataforma *Facebook*. A técnica foi aplicada por meio de chamada de vídeo, no aplicativo *WhatsApp*<sup>14</sup>, o áudio foi gravado e posteriormente transcrito. Os professores ficavam a todo momento visualizando as palavras através do vídeo, bem como elas estavam escritas/disponibilizadas no próprio aplicativo.

Cumpram-se 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. 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.

Reitera-se, portanto, que o núcleo central constitui o elemento norteador da representação, por determinar o seu significado e ao mesmo tempo, contribuir para sua organização interna. Daí a importância de delinear os possíveis elementos constituintes do núcleo central das representações do grupo pesquisado.

#### **4.2.4 Descrição da terceira fase:**

##### **4.2.4.1 Procedimento de coleta: Entrevistas semiestruturadas**

---

<sup>14</sup> WhatsApp é um aplicativo de mensagens instantâneas, vídeos e áudio para smartphones, desenvolvido em 2008. Com ele, os usuários podem se comunicar com seus contatos que também têm esse software em seus smartphones, sem precisar telefonar. Atualmente o aplicativo possui mais de 350 milhões de usuários. Fonte: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/WhatsApp>>.

Na última fase da segunda etapa, ou seja, finalizando o estudo foram realizadas entrevistas semiestruturadas (apêndice 5) com 24 membros e dirigentes sindicais. Planejou-se inicialmente realizá-las diretamente com esses sujeitos, no entanto devido à dificuldade de acesso a esses profissionais foram desenvolvidas 18 (dezoito) entrevistas on-line e 06 (seis) presenciais.

A entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa em que o foco principal seria colocado pelo investigador ou entrevistador. O entrevistador não segue uma estrutura definida, adequando as perguntas aos sujeitos. Então, este tipo de entrevista se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 34).

A vantagem dessa técnica é a sua flexibilidade e a possibilidade de rápida adaptação. A entrevista pode ser ajustada quer ao indivíduo, quer às circunstâncias. Ao mesmo tempo, a utilização de um roteiro contribui para a reunião sistemática dos dados recolhidos. Apesar de o entrevistador poder ter as perguntas previamente preparadas, a maioria das perguntas vai sendo gerada à medida que a entrevista vai decorrendo, permitindo quer ao entrevistador, quer à pessoa entrevistada a flexibilidade para aprofundar ou confirmar as colocações, se necessário.

No caso desta investigação, tanto nas entrevistas on-line quanto presenciais, os sujeitos foram indagados com base em um roteiro que abordava os seguintes pontos: as causas da violência contra o docente; manifestações de violência contra o professor que já tiveram contato; atitudes de enfrentamento para com essa violência e o papel do sindicato dos professores no combate a esse tipo de violência. O objetivo foi que os resultados permitissem aprofundar as informações sobre as crenças, atitudes e percepções do grupo em relação ao objeto focalizado.

Primeiramente, realizaram-se as entrevistas on-line. Utilizando-se essa ferramenta, assim como na segunda fase desta etapa, tais entrevistas foram desenvolvidas por meio de chamada de vídeo no aplicativo WhatsApp. O áudio foi gravado e posteriormente transcrito. Destaca-se mais uma vez que a tentativa de abrangência de toda a região Nordeste e a dificuldade de acesso a todos os sujeitos in loco justificaram a utilização de meios on-line para a coleta de dados.

Cabe enfatizar que o avanço das tecnologias da informação e comunicação tem permitido os pesquisadores inovarem metodologicamente e desenvolverem pesquisas por novos meios. Na maioria das vezes, os investigadores utilizam técnicas e métodos de pesquisa tradicionais no ambiente virtual, como o caso desta pesquisa, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas por meio de uma chamada em que pesquisador e entrevistado conversavam em tempo real através de um smartphone.

Os mundos, *online* e *off-line*, não são necessariamente realidades separadas – mundo real versus mundo virtual – mas podem ser considerados um continuum da mesma realidade. De tal forma, o pesquisador deve desenvolver técnicas que o permita analisar esse continuum. Nesse sentido, é interessante notar que, dentre as comunidades ou os grupos que um pesquisador viria a estudar, pode-se destacar os puramente virtuais, ou seja, que são socialmente criadas no ambiente virtual; as que são construídas tanto online quanto off-line; e as que são construídas puramente off-line, ou seja, no ambiente físico (NOVELI, 2010, p.109).

Após a realização das entrevistas on-line, em um segundo momento, um mês depois das primeiras, a pesquisadora realizou outras 06 (seis) entrevistas presenciais com dirigentes da direção dos sindicatos de três estados nordestinos, Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte. Essas entrevistas seguiram o mesmo roteiro semiestruturado das primeiras e consideraram esses estados devido à localização geográfica e pronta adesão dos participantes à investigação em questão. Para agendá-las, a pesquisadora entrou em contato com os sindicatos via telefone e explicou brevemente os objetivos da pesquisa. As entrevistas presenciais foram gravadas em áudio, duraram em torno de uma hora e foram posteriormente transcritas.

As informações coletadas seguiram na mesma direção das entrevistas já realizadas por meio virtual, os docentes se colocaram principalmente em relação a violência sofrida pelos professores, seus modos e origens, e o papel do sindicato em que atuavam. De maneira geral, as entrevistas não tiveram dissonâncias, porém a aproximação direta permitiu que os sujeitos se colocassem mais à vontade sobre questões políticas e governamentais das localidades que eles atuavam, além de situarem mais especificamente a violência contra os docentes e a violência social enfrentada nos estados em que residiam.

### Breve caracterização dos entrevistados

Além do mesmo grupo de dezoito professores que participaram da fase anterior da segunda etapa da pesquisa, colaboraram neste momento outros seis membros de sindicatos que não faziam parte do grupo inicial e que também não responderam ao TALP: dois diretores do SIMPERE e do SINTE-PE em Pernambuco; dois diretores do SINTEPPB da Paraíba e dois presidentes da direção do sindicato SINTE/RN em Natal-RN. Os dezoito professores que participaram das entrevistas por meio digital já estão caracterizados na etapa anterior da pesquisa. O grupo das entrevistas presenciais foi constituído de cinco professores e uma professora. Eram formados nos cursos de licenciatura em Física, Matemática, Educação Física e Pedagogia, todos pós-graduados em educação. Os docentes estavam na faixa etária de 40 a 65 anos, com tempo de serviço variando entre 20 e 35 anos de profissão. Nos sindicatos em questão, o tempo de vinculação variou de 3 a 15 anos. Para identificar os sujeitos no texto, utilizou-se a mesma descrição da primeira fase, porém com o número de protocolo correspondente ao número dos sujeitos participantes (1 a 24).

#### **4.2.5 Procedimentos de Análise adotado na 2ª e 3ª fases**

A técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2009) subsidiou a análise e discussão de todo o material recolhido. Em primeiro lugar, foi utilizada para interpretar os dados obtidos através da análise dos documentos (primeira etapa). Além disso, foi empregada para analisar as justificativas dos termos considerados imprescindíveis à representação no teste do núcleo central (segunda fase), bem como na análise dos dados obtidos com as entrevistas semiestruturadas (terceira fase).

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. Bardin (2009) conceitua a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos, uma 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 analisando-o a partir de suas próprias constatações. Esse processo culmina no surgimento das primeiras unidades de registro, chamada pré-análise. Essas unidades (que formam um tema) quando definidas auxiliam o pesquisador a encontrar o que procura nas informações contidas no texto, é a etapa da categorização dos dados chamada de descrição analítica. Identificar e classificar, de forma mais objetiva possível, as unidades de registro é a finalidade da análise de conteúdo. Na fase chamada interpretação inferencial são estabelecidas conclusões e explicações sobre o objeto pesquisado. Este tipo de análise é constituído de três etapas fundamentais: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados e a interpretação. Na primeira etapa, foi realizada a pré-análise que consistiu na seleção e organização dos documentos a serem analisados.

. Para tal, foram 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 dessa investigação, na pré-análise, utilizou-se o procedimento da leitura flutuante. Através dessa leitura, foram organizados de forma mais coerente os dados obtidos, possibilitando os insights iniciais, 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. 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 aproximações e distanciamentos depreendidos 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. Nessa etapa, foram identificadas e analisadas as categorias empíricas que emergiram dos dados obtidos e buscou-se compreender e organizar os sentidos das respostas dos

docentes. A objetividade em relação a essas unidades de registro imprime a imparcialidade do pesquisador na pesquisa, pois a análise toma corpo de forma sistematizada e precisa.

Tendo sido exposta metodologia do estudo, no próximo capítulo são apresentados os resultados e análise da primeira etapa desta investigação.

## 5 PRIMEIRA ETAPA: DELINEANDO A VIOLÊNCIA CONTRA O PROFESSOR NO CONTEXTO DOS SINDICATOS DE PROFESSORES DO NORDESTE

Como já indicado, nesta primeira etapa da pesquisa foram analisados textos disponibilizados pelos sites<sup>15</sup> de entidades sindicais representativas da categoria docente. De antemão, foi considerado o contexto no qual foram produzidos os documentos e a quem foram destinados. Em seguida, delimitou-se os sindicatos, os interesses e os motivos dos textos veiculados. Posteriormente, verificou-se a autenticidade dos documentos e a natureza dos textos, e, por último, examinou-se a lógica, quais os conceitos chave e os pontos principais abordados nos textos, para dar início a análise de fato.

Dessa forma, foram catalogados doze estatutos, trinta artigos e sessenta e duas manchetes divulgadas pelos sites das instituições, totalizando 92 (noventa e dois) documentos, num período de cinco anos (2010 a 2015). Esse período de corte atendeu as indicações da literatura em que a modalidade, violência contra o professor, vem ganhando destaque nesses últimos anos (ABRAMOVAY E RUA, 2002).

Os estatutos continham a história da criação dos sindicatos, bem como a legislação vigente para os associados. Os artigos eram textos publicados pelas próprias instituições com uma pauta específica, tais como: comentário e atas de assembleias realizadas, atos de protestos, questões salariais, serviços disponibilizados pelos sindicatos, dentre outros. As manchetes configuraram-se de matérias jornalísticas completas e notícias contendo denúncias em relação a elementos referentes a profissão docente (baixos salários, infraestrutura precária das escolas, violência, protestos, notícias sobre a política local e nacional). Os documentos em questão eram disponibilizados para download ou escritos no

---

<sup>15</sup> Alagoas: <<http://www.sinteval.org.br>> e <<http://sinpro-al.com.br>>;  
Bahia: <<http://www.aplbsindicato.org.br>> e <<http://www.sinpro-ba.org.br>>;  
Ceará: <<http://www.apec.org.br>> e <<http://antigo.sinproce.org.br>>;  
Maranhão: <<http://sinproesemma.org.br>>;  
Paraíba: <<http://sintep.pb.com.br>> e <<http://www.sinteenp-pb.org.br>>;  
Pernambuco: <<http://www.sinpro-pe.org.br>> e <<http://www.sintepe.org.br>>;  
Piauí: <<http://www.sintepiaui.org.br>>;  
Rio Grande do Norte: <<http://sintern.org.br>>;  
Sergipe: <<http://www.sintese.org.br>>

próprio corpo dos sites, e eram elaborados pelas próprias entidades e/ou publicados por elas.

É importante destacar que os documentos analisados deram subsídios para a organização de um panorama geral de cada entidade pesquisada, em que se organizam os modos de organização dos sindicatos e os serviços prestados aos professores. Porém, o principal objetivo dessa fase da pesquisa foi situar a violência contra o docente nas pautas das reivindicações sindicais e verificar como essa violência está sendo discutida.

O tratamento inicial dos dados<sup>16</sup> contribuiu para identificação dos documentos e seus principais objetivos. Para tal, foi realizada uma leitura flutuante dos textos identificados, posteriormente, outra leitura mais profunda que estabeleceu as primeiras organizações dos conteúdos através dos seguintes contextos: casos de violência ocorridos nas escolas, explicações e reivindicações a respeito dessa violência. Em seguida, agrupando-os por aproximação, foram formadas as categorias e assim postuladas as inferências. Convém destacar que nesta etapa do estudo buscou-se delinear a possível saliência das representações sociais de violência contra o docente contida nos materiais veiculados pelas referidas entidades.

Como indicado, Moliner (1994) sugere algumas propriedades em relação a estrutura de uma representação, elas compreendem a saliência (a frequência dos elementos evocados) e a conexidade entre os elementos da representação social. Sá (2002), complementa indicando que esta propriedade (saliência) seria também um elemento do possível núcleo central de uma representação. Optou-se, portanto, por um método de levantamento que colocou em evidência esse discurso circulante sobre a violência contra o professor, cujos resultados permitiram a formulação de hipóteses sobre a saliência desse material. Tendo isso em mente, considerou-se o discurso circulante mais recorrente contido nos textos, que pode ser considerado como componente de uma possível representação social do objeto em questão.

---

<sup>16</sup>Organizado em tabela no Apêndice 1- Quadro contendo a síntese do conteúdo dos documentos veiculados.

## 5.1 A SALIÊNCIA DOS DOCUMENTOS DAS ENTIDADES SINDICAIS

O olhar para os documentos veiculados pelos sites foi guiado pelo objeto de estudo desta pesquisa, a violência contra o docente. A partir disso, os textos indicaram como principal núcleo temático a violência escolar, organizado no quadro 4 abaixo. Dentro desse núcleo, os eixos mais acentuados foram as situações de violência vivenciadas dentro da escola, a discriminação e exclusão de grupos sociais. Os resultados foram organizados nessas duas grandes categorias e expressaram a possível saliência dos textos, os quais contextualizaram e conduziram às discussões sobre a temática central da violência contra o professor.

**Quadro nº 4- Síntese do material veiculado sobre a violência no ambiente escolar**

Estado	Sindicato	Documentos sobre a violência no ambiente escolar
Alagoas	SINTEAL	Violência escolar: invasão de gangues, drogas, <i>bullying</i> , pichações, depredações, etc.
	SINPRO-AL	-
Bahia	APBL- SINDICATO	Preconceito racial, racismo, cotas e notícias que denunciam professores vítimas de preconceito racial, no espaço escolar ou fora dele.
	SINPRO-BA	-
Ceará	APEOC	Violência contra professores: ocorrências e projetos de lei visando medidas para punição. Indisciplina na escola como fator gerador de violência no ambiente escolar; a violência na escola da rede pública de uma maneira geral (invasão de gangues, drogas, <i>bullying</i> , pichações, depredações, etc.); ações de mediação de casos ocorridos nas escolas; estudos envolvendo juventude e violência.
	SINPROCE	-
Maranhão	SIMPROESEMMA	Violência: contra mulher, negros e idosos; e no ambiente escolar: invasão de gangues, drogas, <i>bullying</i> , pichações, depredações, etc.
Paraíba	SINTEP-PB	Violência no ambiente escolar, invasões, roubos, depredações, assassinatos, etc.
	SINTEENP-PB	-
Pernambuco	SINPRO-PE	-
	SINTEPE	Violência contra a criança e adolescente; e no ambiente escolar: invasão de gangues, drogas, <i>bullying</i> , pichações, depredações, etc.
Piauí	SINTEPIAUI	-
Rio Grande do Norte	SINTERN	-

Sergipe	SINTESE	Violência no ambiente escolar: invasão de gangues, drogas, <i>bullying</i> , pichações, depredações, violência contra o professor e demais membros da instituição, etc.
---------	---------	---

### 5.1.1 Situações de violência dentro das escolas

Nessa primeira categoria estão organizadas as modalidades de violência ocorridas nas escolas, a saber: *bullying*, depredação, vandalismo, atuação de gangues/tráfico de drogas e incivildades.

De fato, a violência que atinge os jovens, principalmente os adolescentes, é tema de discussões em diversas esferas. Debate-se os motivos para as ocorrências, questões de enfrentamento e responsabilização ou não desses jovens perante os crimes cometidos. No tocante ao material analisado, os alunos (sobretudo os adolescentes) ganham destaque em relação a autoria da violência na escola, caracterizada principalmente por agressões físicas, morais e psicológicas. Dentre essas agressões, destacaram-se as práticas de *bullying*. De acordo com Fante (2005), a partir da década de 1990, o *bullying* passa a ser um objeto de estudo relacionado à violência entre pares na escola, cujas pesquisas foram mais intensificadas a partir dos anos 2000.

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).

No site do SINTEAL, por exemplo, destacou-se uma manchete intitulada “Bullying NÃO”, de 2011, informando que a Secretaria de Estado da Educação encaminhou às 1.350 escolas da rede pública estadual de Alagoas, o material educativo da campanha “*Bullying*, isto não é brincadeira”. Apesar de campanhas como essas serem comuns em diversas escolas, conceituar o *bullying* a partir da realidade brasileira ainda é uma tarefa complexa. Isso se dá por se tratar de uma importação de um termo pouco adaptado às questões próprias da violência escolar brasileira, e, como resultado, o fenômeno ainda não se encontra diferenciado da violência geral entre pares, agressões e episódios de maus tratos. Os critérios que normalmente diferenciam essa modalidade de violência se referem a repetição das agressões e a falta de motivação evidente.

Ainda, o material analisado sugere que os atos violentos entre os estudantes eram de natureza física, verbal, psicológica e sexual. É interessante destacar que as causas mais comuns apontadas para o *bullying* são de caráter emocional ou psicológico, tais como: o desejo de popularidade, a necessidade de aceitação social e a busca de status e poder dentro do grupo. As causas ainda se referem a influência da família na geração e manutenção de comportamentos agressivos e violentos dos alunos, como: as agressões sofridas no âmbito familiar, a negligência dos pais em relação à vida escolar dos filhos, a falta de apoio emocional e estigmatização por parte da própria família.

Dessa forma, a escola se apresenta como um dos ambientes propícios para a manifestação deste tipo de violência, pois ela tanto pode contribuir para aflorar impulsos, como a agressividade, como também pode se apresentar como um espaço favorável para o estabelecimento de relações de confiança que podem combater o *bullying* ou situações de maus tratos entre os estudantes.

Apesar deste trabalho assumir que a violência contra o professor é relacional, ou seja, ela se dá num contexto de interação entre os indivíduos, os documentos analisados chamam atenção para autoria dos alunos nas ocorrências das instituições escolares. Charlot (2005) considera que os estudantes agressivos na escola podem ser aqueles 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. Ou ainda, a possibilidade de expressão e o estabelecimento de limites. Dessa forma, o descontrole dos estudantes pode ser desencadeado por um estado emocional, uma reação impulsionada por alguma situação de estresse, seja por situações pedagógicas ou de outra ordem. Isso pode explicar a grande incidência de violência praticada pelos alunos em situações consideradas pedagógicas, por exemplo, durante as aulas ou atividades escolares, contexto que situa a maioria das notícias postadas nos sites dos sindicatos.

Como anunciado, além do *bullying* e da violência entre pares, boa parte dos textos abordava casos gerais de violência nas escolas, tais como: invasão, drogas, pichações e depredações. Uma manchete veiculada pelo SINTEP-PB, em 2014, denunciava que as aulas da noite no Lyceu Paraibano, em João Pessoa, estavam paralisadas. Alunos e professores da escola em questão, da rede estadual, paralisaram por uma semana as aulas do turno da noite para

cobrar mais segurança por parte da instituição. O movimento aconteceu depois que o vigilante da escola foi assassinado enquanto fazia a segurança na entrada do colégio. Na ocasião, após ser morto a tiros, o vigilante teve sua arma levada pelos atiradores.

Além desta, destaca-se ainda outra notícia veiculada no site do SINTESE, com data de julho de 2015, que tinha como título “Comunidade escolar faz ato para pedir segurança e condições de ensino e aprendizagem”. Segundo a manchete, cansados da falta de estrutura e da falta de segurança, professores, estudantes, mães e pais em reunião decidiram fazer ato para chamar atenção da população e das autoridades do Colégio Estadual Santos Dumont, em Aracaju. No dia 12 de junho de 2015, ladrões armados e encapuzados invadiram o colégio no turno da noite, horário em que funciona na unidade de ensino o Pré-vestibular do governo do estado (Pré-SEED), e roubaram pertences dos estudantes. As aulas do Pré-SEED, no Colégio Estadual Santos Dumont, foram suspensas por mais de 15 dias. Após o ocorrido, muitos estudantes ficaram temerosos de retomar as aulas.

Um dos aspectos da angústia social, gerada a partir da convivência constante com casos de violência, se refere às formas mais graves do fenômeno que passaram a ocorrer dentro das escolas: os roubos, os assassinatos, dentre outros. Porém, vale recordar o alerta de Guimarães (1996) 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 desses crimes mais graves não serem corriqueiros, dão um forte efeito da falta de suporte que contribui para aumentar a sensação de angústia e incapacidade dos docentes perante a violência. Esses casos de violência ocorridos nas escolas também contribuem para disseminar a sensação de que as instituições não são lugares protegidos, imunes às adversidades externas. Quando se deparam com situações de violência contra eles, os professores 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 e até mesmo o próprio papel da escola.

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 muitas vezes por 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).

É também no espaço escolar que as gangues se constituem, trocam informações e recriam seus nichos, funcionando como mecanismo de resistência às imposições sociais. 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 e as brigas metaforizam essa força invisível e espontânea que a todo instante rompe no corpo escolar (GUIMARÃES, 1998, p. 95).

Contudo, a depredação deste ambiente também parece estar atrelada a outros fatores. 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. Desse modo, os atos de depredação seriam formas de contestação, protesto contra essas práticas. Esses atos podem estar relacionados à precariedade do ensino no Brasil e ainda, podem funcionar como forma de resistência às normas da escola.

Guimarães (1998) aponta 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.

O 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 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).

Relacionado a isso, destaca-se uma notícia do SINTESE que tem como título “Não se pode naturalizar a violência na escola”, de julho de 2015. Foi realizado em frente à Escola Estadual Lourival Fontes, localizada no bairro Santo Antônio, um ato de protesto contra a violência e de solidariedade à comunidade escolar. Essa notícia vinculava as incivildades ocorridas na escola com a frequência dos atos de violência na instituição. Tal articulação caracteriza o último núcleo de sentido dentro da categoria violência escolar, que são as incivildades e a banalização da violência no ambiente em questão.

Voltamos novamente a Charlot (2002) para compreender que em alguns estabelecimentos escolares as incivildades estão incorporadas aos comportamentos cotidianos, onde alunos e professores são profundamente atingidos no que diz respeito à identidade profissional e pessoal e a sua dignidade. Essas incivildades, de tão frequentes, passam a se configurar como violência. As pequenas agressões corriqueiras se tornam banalizadas e concorrem para propagar ainda mais a sensação de impotência e de conformismo. Também, essa violência banalizada pode ser naturalizada em algumas situações nas relações interpessoais na escola, como, por exemplo, as humilhações públicas, destrato e xingamentos.

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” (SANTOS, 2001, p.117). A falta de empatia, o acesso constante a situações de brigas e xingamentos podem se transformar em imobilidade perante essas ocorrências.

Ainda, considerar o êxito escolar como um esforço apenas individual, é afirmar a abstenção do Estado da responsabilidade de proporcionar condições adequadas ao pleno desenvolvimento dos sujeitos. Muitas vezes, condições adversas e desigualdades são desconsideradas em favor da ideia de que apenas o empenho individual ocasiona sucesso. Conviver também com situações de negligências constantes contribui para exclusão de grupos sociais, discriminações e preconceitos em vários âmbitos, inviabilizando uma vida social

participativa e digna ao público que a escola, principalmente, a pública se destina. Essas questões foram organizadas na segunda categoria a seguir.

### **5.1.2 Preconceito e exclusão de grupos sociais**

Comumente, a violência que atinge os grupos sociais 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 ou da fraca capacidade demonstrada pelos dirigentes de criar mecanismos sociais justos e democráticos. Esta segunda categoria constituiu-se a partir do material veiculado pelas entidades sindicais em que aspectos da violência são relacionados ao preconceito racial, a violência contra a criança e o adolescente, bem como a violência contra a mulher. É interessante destacar que houve uma maior quantidade de artigos e notícias (52 documentos) vinculados a essas dimensões nos sites dos sindicatos analisados, evidenciando desde projetos realizados nas escolas, até questões legais e manifestações sociais sobre o assunto.

Ilustrando, a notícia publicada pelo APBL- Sindicato da Bahia em 2014 contava sobre uma gincana realizada em uma escola local em que os alunos foram designados a criar e compartilhar vídeos sobre preconceito racial. Ainda, o mesmo sindicato apresentou algumas atividades realizadas como palestras, apoio às cotas raciais e atividades relacionadas ao Dia da Consciência Negra. Como apontado, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2013, a Bahia ocupava o segundo lugar no ranking nacional com 76,3% cidadãos autodeclarados pretos e pardos. É o estado com o maior número de pessoas que se declararam pretas (17,1%).

Charlot (2005) indica que essa violência estrutural é legitimada através da violência institucional e simbólica cometida pela escola contra os seus alunos. Diferente da violência direta que choca e assusta, a violência simbólica pode passar de forma dissimulada no cotidiano da escola, atingindo os indivíduos que comumente são considerados minoria.

Para autores que compreendem a violência simbólica de acordo com o conceito tradicional proposto por Bourdieu e Passeron (1975), a ação pedagógica também pode ser tomada como tal, pois impõe um poder arbitrário

aos alunos. Esse poder arbitrário constitui-se na imposição da cultura dominante, elitista e branca, 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)

Os documentos analisados também sugeriram que a sala de aula pode ser um dos ambientes propícios para mudar esse cenário. Se na escola a criança aprende e vivencia a igualdade, sem estereótipos e desinformação, o processo educacional pode contribuir para alcançar ideais de cidadania e democracia para todas as etnias. Esses reflexos sociais em que a escola é tomada como importante espaço de mudança, são indiscutivelmente elementos marcantes em diversos documentos veiculados pelas instituições.

De maneira distorcida, esses dados também sugerem que a violência nas escolas brasileiras é decorrente de determinado grupo social, os mais pobres. Isso se confirma também nas veiculações sobre a violência em que apenas os sindicatos de professores da rede pública discutem e veiculam documentos com questões sobre violência. O público a que se destina as escolas dessa rede no Brasil compreende as características dos grupos sociais excluídos e marginalizados socialmente, pobres, negros e moradores de comunidades carentes, ou seja, um grupo estruturalmente excluído de uma possível ascensão escolar, a quem a continuação da escolaridade e altos postos de trabalho não se propõem.

Essa falta de sensibilidade dos sindicatos protetores dos professores da rede privada no tocante a violência poderia sugerir também que esse fenômeno dentro de instituições particulares de ensino não existiria, ou seria pormenorizado. No entanto, voltamos a afirmar que a violência não é característica de determinados grupos, ao contrário, ela atinge todas as classes sociais, em diferentes modalidades. Diante disso, reitera-se a importância de dar voz aos professores que não encontram respaldo sobre uma realidade cruel do seu cotidiano nas instituições protetivas de sua categoria.

Como afirmado no capítulo teórico, ao invés de considerar determinados grupos culpados pelas mazelas sociais, as pesquisas acadêmicas sobre a violência sugerem que essas questões são decorrência, principalmente, de uma desestrutura social e econômica, que gera desde a violência física até a violência simbólica. A discriminação e o preconceito racial desequilibram a sociedade e se refletem na violação de direitos e na falta de oportunidades que o brasileiro negro enfrenta no mercado de trabalho. Na literatura, a desigualdade social é apontada como um dos principais fatores que originam a violência social de maneira geral. Como sinaliza Wanderley (1999), a contradição de uma sociedade desigual pode contribuir para manifestações de violência física e ética.

Ainda nessa categoria, identificou-se outro grande bloco de discussão nos documentos veiculados: a violência contra a mulher. Um exemplo foi encontrado no site do SINPROESMMA, que em apoio à campanha nacional de combate à violência contra a mulher, produziu cartazes com intuito de fomentar o debate, bem como a realização de projetos sobre a violência contra as mulheres nas escolas públicas. Também, o APBL -Sindicato participou no dia 12 de agosto de 2015 da 5ª Marcha das Margaridas, a maior manifestação pelos direitos das mulheres do mundo.

A violência contra a mulher expressa a desigualdade das relações de poder entre homens e mulheres, relações estas muitas vezes respaldadas socialmente nos salários desiguais, no acúmulo de jornadas de trabalho das mulheres, na cultura do estupro, dentre outros fatores. Isso 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”.

Apoiada em aspectos tácitos e simbólicos muito fortes, a violência contra a mulher é respaldada pela coisificação do outro, o que pode levar a agressões físicas diretas como assassinatos, estupros e crimes de ódio. É concretizada nas transgressões dos valores humanos referentes à dignidade. Essa violência aqui tratada, agrega uma gama de elementos que se relacionam com elementos estruturais, simbólicos e políticos, envolvendo as questões da conjuntura econômica e social que explicariam a violência contra os grupos. Como indicado, as questões políticas das violências cometidas contra determinados grupos

sociais, trazem à tona as características da violência estrutural e das condições precárias da educação oferecida que contribui para a desigualdade entre os indivíduos e grupos (quando negros e mulheres tem menos participação política, quando ganham menos, quando ocupam cargos subalternos, etc).

Minayo (1994, p.8) caracteriza a violência estrutural 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.

Os estereótipos de gênero são criados a partir da organização e construção social das relações estabelecidas entre mulheres e homens e a escola pode ser o espaço que pode reforçá-los ou questioná-los. A agressão doméstica extrapola as relações familiares e acaba identificando as mulheres como alvo de todo tipo de violência, seja ela física, psicológica ou simbólica. Não se deve desconsiderar que comportamentos aparentemente despretensiosos e inofensivos, de apelidos pejorativos a piadas ou palavras de baixo calão dirigidas às alunas, às professoras ou funcionárias da educação, possam subestimar sua capacidade intelectual e afastá-las das ciências. Tais comportamentos acabam por gerar situações que vão desde constrangimentos até a violência direta.

Além do preconceito contra grupos sociais e da violência contra a mulher citados anteriormente, caracterizou-se como último eixo a partir dos documentos veiculados, a divulgação de materiais contendo ideias e ações de combate à violência contra crianças e adolescentes. Esse tipo de violência é um fenômeno

histórico-social complexo e está presente em nossa história desde o processo da colonização, passando pela escravidão e pela sociedade patriarcal, em que a disciplina e o poder eram estabelecidos pelo autoritarismo, pela força e pela violência física. Apesar do Estatuto da Criança e do Adolescente desaprovar o uso de castigos físicos na educação dos jovens, o uso da violência por familiares como forma de impor a autoridade ainda é empregado.

Como discutido, os castigos físicos e morais eram práticas disciplinadoras amplamente empregadas e aceitas socialmente. Com o passar do tempo, houve uma mudança significativa em relação à concepção da infância, do ensino e da aprendizagem, cujos aspectos biológicos e emocionais foram considerados como fundamentais no processo e os castigos físicos gradativamente foram caindo em desuso, sendo substituídos pelos de cunho moral.

Observou-se que as questões que atingem a violência contra a criança e os adolescentes são bastante complexas e contraditórias. De um lado, práticas de violência respaldadas socialmente, de outro, uma ideia progressista de respeito à individualidade do ser humano. De acordo com os documentos analisados, a família e a escola desempenham um papel fundamental na superação dos maus tratos cometidos contra os estudantes. As duas instituições podem contribuir para a reflexão do caráter mercantil que muitas vezes se atribui à educação, para o combate à violência contra crianças e adolescentes, bem como para o aumento do comprometimento e responsabilização do processo educativo. Ao passo que, também são agentes de violência contra este grupo.

Foram encontrados 31 documentos nos sites dos sindicatos tratando da problemática da violência contra o grupo em questão, além de notícias sobre projetos realizados nas escolas públicas que visavam combater a violência contra os jovens e adolescentes. Os textos abrangeram resoluções de conflitos, negociação de divergências, denúncia de casos de abuso e exploração infanto-juvenil, auxiliavam os estudantes a reconhecerem a violência contra eles, bem como tratavam de questões sobre a cooperação entre família e escola.

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 aspectos.

Assim como afirmam as autoras, não considerar as novas configurações da família implica em uma falta de sintonia entre escola e família, entre professores e alunos. Em contrapartida, 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 da própria família, na mudança de valores, condutas morais e saberes transmitidos para as crianças. Portanto, há um paradoxo em que a antiga família hierárquica, que traz uma forte carga simbólica, convive com uma família atual, igualitária, o que confere um descompasso entre o significado de respeito em relação à autoridade, à individualidade dos sujeitos e às questões de violência neste âmbito.

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

Dessa forma, apesar da violência estrutural já discutida sugerir o descaso social com as escolas, especialmente públicas, nos deparamos com um outro patamar apontando que as mudanças dos papéis das crianças e adolescentes nas famílias faz com que cresça a exigência por melhores escolas e melhores profissionais de ensino, modificando-se também as relações da escola e dos professores com os alunos e os pais de alunos. Isso serve para ilustrar a complexidade do fenômeno em questão, que, apesar de ter um aspecto comum compartilhado, segue em diferentes ramificações por vezes contraditórias.

### **5.1.3 E a violência contra o professor?**

Por se referir diretamente ao propósito desta pesquisa, deslocou-se a problemática da violência contra o docente como uma categoria a parte, apesar

da mesma se afirmar como uma subcategoria das situações de violência dentro das escolas. Como observado até agora, os eventos de natureza social configuraram-se como os aspectos mais salientes relacionados ao desencadeamento da violência no ambiente escolar. É interessante observar que a violência contra o professor já é considerada na literatura como um dos elementos que influi para a precarização da profissão docente, e, apesar disso, a violência direta contra esse profissional não aparece de forma expressiva nas reivindicações dos documentos analisados.

#### Quadro nº 5- Síntese do material veiculado sobre a violência contra o professor

Estado	Sindicato	Documentos: violência contra o professor
Alagoas	SINTEAL e SINPRO-AL	0
Bahia	APBL- SINDICATO e SINPRO-BA	0
Ceará	APEOC	15 notícias e 5 artigos: Violência contra professores, medidas governamentais para o enfrentamento, indisciplina na escola, atos que geram violência, violência na escola da rede pública, mediação de conflito nas escolas, juventude e violência, mapa da violência na escola e contra o docente.
	SINPROCE	0
Maranhão	SIMPROESEMMA	2 notícias: Violência nas escolas, medidas governamentais para o enfrentamento, morte de um professor por um pai de aluno, assédio moral contra os docentes.
Paraíba	SINTEPPB e SINTEENP-PB	0
Pernambuco	SINPRO-PE e SINTEPE	0
Piauí	SINTEPIAUI	0
Rio Grande do Norte	SINTERN	0
Sergipe	SINTESE	5 notícias e 2 artigos: Manifestações de professores e estudantes pelo fim da violência nas escolas, agressão física a professores, crimes contra professores na sala de aula (assaltos, assassinatos, espancamentos).
		<b>Total: 29</b>

Apesar da gravidade, a temática da violência contra o professor ainda não é recorrente tanto nas pesquisas da área educacional, quanto na pauta de discussão dos elementos práticos do fazer diário do professor. É interessante destacar que, dentre os sindicatos dos nove estados do Nordeste brasileiro, apenas dois dão ênfase aos casos de violência direta contra o professor, a Associação dos Professores de Estabelecimentos Oficiais do Ceará, a APEOC e o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica da Rede Oficial do Estado

de Sergipe – SINTESE. Esses dois sindicatos abordam de forma explícita a violência direta contra o docente em sala de aula, trazendo notícias sobre o problema, demonstrando que não se tratam de casos pontuais.

No site do Sindicato dos Professores e Servidores da Educação e Cultura do Estado e Municípios do Ceará, foram encontrados artigos que datam de 2012 a 2015. Boa parte desse material envolve questões sobre a violência contra o docente, conforme o quadro nº 5 acima. Além disso, de forma pioneira, a entidade busca colher informações sobre a violência contra os docentes no estado, a fim de construir um “mapa” da violência na escola: “Diante de reiterados relatos de violência (física e/ou psicológica) sofrida por profissionais da educação pública no Estado do Ceará, o Sindicato APEOC pretende construir um banco de registro de ocorrências que possa subsidiar estudos e debates”. A finalidade é construir uma pauta de reivindicações que resulte em políticas públicas para o enfrentamento do problema e orientar os associados, pedagógica e juridicamente, conforme o caso, de como proceder diante de situações de violência contra a sua pessoa.

Para isso, no site da referida associação consta um apelo para que o educador (professor e servidor), que tenha sofrido ou testemunhado atos de violência em sua escola, faça o devido registro em um formulário anexo no site, disponível desde 2012. Nesse anexo, deve constar os envolvidos no ato de violência, o local (nome e endereço da escola), data (não precisa ser exata), horário (pode ser horário aproximado), motivo e como ocorreu o ato de violência, e, se possível, as consequências, físicas e/ou psicológicas, do ato de violência.

Essa iniciativa é bastante significativa e, em relação aos sindicatos dos professores do Nordeste, é única e pioneira no que tange a violência contra o docente. No mesmo estado, o SINPRO-CE, nas notícias e artigos da sua página eletrônica, se restringe a abordar questões salariais referentes à função docente, fiscalização de escolas, e questões relacionadas ao adoecimento do professor (cordas vocais, dores no corpo, etc.).

As duas notícias encontradas nos sindicatos maranhenses se resumem a casos isolados de agressão a professores. Em 2006, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Maranhão escreveu uma carta de repúdio à ação do presidente da Câmara Municipal, atuante na época, e do irmão do prefeito do município, que agrediram professores da rede municipal de

Caxias-MA durante um protesto dos docentes. Também em janeiro de 2015, o SINPROEEMMA escreveu uma notícia lamentando as circunstâncias da morte de um professor, assassinado a golpes de facção por um pai de aluno de uma escola municipal do povoado Fome, no município de Barreirinhas.

O outro sindicato que abordou de fato a violência contra o professor é o SINTESE, que além de questões salariais, Plano Nacional de Educação, planos e carreira, conta com uma categoria específica dedicada a violência na escola. Nessa categoria, destaca-se um texto que caracteriza o teor das notícias e artigos pertencentes à categoria proposta no site do sindicato. Em agosto de 2014 há o relato de uma tragédia que ocorreu na Escola Estadual Olga Barreto, localizada no conjunto Eduardo Gomes, em São Cristóvão. Um estudante de 17 anos, insatisfeito com a nota dada pelo professor de Biologia, alvejou o docente com três tiros. O fato abalou todo o magistério sergipano e fomentou o debate sobre a violência nas escolas e o processo educacional excludente que faz professores e estudantes vítimas.

Conforme Pessanha (2001), existem três especificidades na definição do trabalho docente. Primeiro, o trabalho intelectual com um lado teórico e prático, tornando-se um trabalho intelectual-manual. Segundo, a atividade docente também é um trabalho produtivo não material e incorpora os elementos que constituem o processo de trabalho, mas como processo de trabalho pedagógico, distinto do processo de trabalho na fábrica. E uma terceira vertente que considera infrutífera a discussão a respeito da produtividade do professor.

Tendo isso em vista, seria um equívoco reduzir o trabalho docente a negociações salariais, o que aparentemente ocorre. É inegável que o fator salarial interfere diretamente na qualidade de vida do profissional. Porém, há outras demandas urgentes a serem discutidas e solucionadas a fim de, também, garantirem qualidade de vida para o docente, tais como a violência e o adoecimento profissional que muitas vezes provocam o afastamento das funções e em casos extremos, a morte. A profissão docente é ímpar, o profissional se depara com demandas sociais de diversas naturezas em um lugar apenas, a sala de aula.

Frente a 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). Inclusive, o silêncio das instituições sindicais sobre a violência sofrida pelos seus associados é algo que merece atenção. Infere-se que essa ausência pode indicar o retraimento das associações perante o fenômeno diante de alguma instância (governamental, por exemplo), ou ainda, a resistência em descaracterizar o ambiente profissional.

Este último aspecto, a resistência, está imbricado na aparente dificuldade em lidar com a violência contra o docente que deve ser considerada partindo-se do pressuposto de que o fenômeno tem múltiplas faces e determinações, assim como desnuda a vulnerabilidade do professor em virtude de todas as suas atribuições profissionais e do descaso social e político para com a escola enquanto instituição. Isso provoca grande constrangimento aos profissionais da educação, prejudicando a autoestima e principalmente o desempenho de suas funções dentro da sala de aula, que se revela, dentre outras coisas, em estresse, 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. É dada, portanto, a dificuldade para o enfrentamento desse tipo de violência.

Não tratar de um dos pontos mais nevrálgicos da precarização da profissão docente é no mínimo intrigante e passível de reflexão. Compreendendo a possibilidade de diferentes proposições para explicar essa ausência, tomou-se como hipótese a dificuldade de situar o profissional como passível desse tipo de vulnerabilidade. Ou seja, os órgãos representativos dos docentes poderiam selecionar assuntos e temas para exporem em suas plataformas de forma a fornecer um panorama aceitável da profissão, considerando o “bem visto” em relação ao profissional e seu papel nesse contexto. Existiria, portanto, um espaço não expressável, escondido, não debatido sobre a profissão docente, os casos de violência contra ele mesmo.

Embora não se tenha identificado uma representação social a partir dos textos analisados, o discurso circulante, ou a possível saliência dessa representação é trazida à tona a partir dos dados expostos até aqui e revela, de forma explícita, a ausência de diálogo sobre o fenômeno. Isso sugere que quando o objeto em questão é complexo e polêmico, demanda do sujeito uma tomada de posição, ou o reconhecimento de situações desfavoráveis, que podem não servir aos interesses do grupo.

Apesar dos estudos sobre representações sociais enfatizarem a fala dos sujeitos, o explícito, como meio de acessá-las, Abric (2005) pondera sobre dados em determinadas pesquisas que apontam incongruências entre os discursos e as práticas de determinados grupos ou sujeitos. Isso sugere que os sujeitos podem racionalizar suas respostas, modulando-as em prol do contexto em que se encontram, pois estas poderiam questionar os valores morais ou as normas estimadas pelos grupos.

Considerar a expressiva ausência da violência contra o docente nos textos veiculados sugere tanto o reconhecimento dos sindicatos sobre a complexidade e de certa forma, incapacidade, em lidar com o fenômeno, quanto, de primeiro momento, a complacência sobre o que realmente aflige o professor em seu ofício. Evita-se, portanto, uma tomada de posição ou ainda, a difícil constatação de que o espaço escolar não é um ambiente seguro para seus profissionais, estudantes e comunidades.

Dessa forma, o discurso circulante dos textos das entidades sindicais coloca a violência contra o docente como um tímido elemento da violência escolar. Essa violência aparece articulada de maneira mais enfática em elementos estruturais, nas situações de violência vivenciadas dentro da escola, bem como na discriminação e exclusão de grupos sociais. O discurso sobre a temática que circula nos âmbitos de sindicatos nordestinos, ou seja, sua possível saliência, se caracteriza por situações de violência nas escolas, *bullying*, depredações, brigas, crimes de uma maneira geral e da violência estrutural que engloba a violência contra grupos sociais, de gênero, crianças e adolescentes. A ausência de debate sobre a violência contra o docente é um achado que ajuda a situar esse objeto de representação nas práticas inexpressivas de enfrentamento, bem como concorre para naturalizá-lo no cotidiano escolar.

Com efeito, as propriedades de uma representação social proposta pela TNC estão essencialmente relacionadas ao levantamento, a identificação e a estrutura do núcleo central e do sistema periférico: 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). Portanto, ainda que a análise dos documentos sugira hipóteses sobre o tratamento da violência contra o docente, possível saliência ou discurso circulante das representações sociais dessa violência por parte das instituições sindicais, os achados até aqui deverão ser confrontados ou corroborados pelos estudos que analisaram o conteúdo e a estrutura das representações sociais de sujeitos ligados a estas instituições, tratados no capítulo a seguir.

## 6 SEGUNDA ETAPA: REPRESENTAÇÕES DA VIOLÊNCIA CONTRA O DOCENTE: PROFESSORES ASSOCIADOS DO NORDESTE

Os resultados da segunda etapa da pesquisa serão organizados em três seções. Na primeira, serão apresentados os resultados do Teste de Associação Livre de Palavras, na seção dois, os resultados da análise do teste do núcleo central e por último, os achados das entrevistas semiestruturadas realizadas com professores associados e dirigentes.

### 6.1 ESTRUTURA DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE VIOLÊNCIA CONTRA O PROFESSOR DE DOCENTES ASSOCIADOS E ENTIDADES SINDICAIS DO NORDESTE

Os resultados obtidos a partir das palavras evocadas pelos 420 docentes à expressão indutora “violência contra o professor é...”, somaram um total de 2.100 palavras (apêndice 3) dentre as quais, 1.830 eram diferentes entre si. Para serem processadas, 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, aquela 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 openEvoc (SANT’ANNA, 2012). Como já indicado no capítulo metodológico, 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 nº 6, gerado a partir das evocações dos professores, combinou a ordem média da frequência e a ordem média de importância da evocação, sendo alvitados os seguintes valores: a frequência mínima de aproximadamente três (3); tendo sido invalidadas as evocações com frequências inferiores a esse valor, a frequência média de três (3) e as palavras foram organizadas a partir da ordem de importância das evocações elencada pelos sujeitos.

**Quadro nº 6. Possíveis elementos centrais e periféricos da representação social da violência contra o professor (professores associados) na Região Nordeste**

++	Frequência >= 3 / Ordem de evocação < 3	
10.46%	desrespeito	2.19
4.25%	agressao	2.92
3.91%	impunidade	2.88
3.08%	desvalorizacao	2.94

+-	Frequência >= 3 / Ordem de evocação >= 3	
3.62%	familia	3.08

-+	Frequência < 3 / Ordem de evocação < 3	
2.1%	educacao	1.98
2.1%	descaso	2.7
1.61%	respeito	1.94
1.52%	deseducacao	2.19
1.47%	palavrao	1.83
1.17%	assedio	2.75

--	Frequência < 3 / Ordem de evocação >= 3	
2.93%	medo	3.42
2.59%	tristeza	3.38
1.66%	xingamento	3.41
1.32%	intolerancia	3.52
1.27%	impotencia	3.31
1.27%	inseguranca	3.35
1.08%	indisciplina	3.18
1.08%	injustica	3.27

Como já indicado, no quadrante superior 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. Tais palavras são: **desrespeito, agressão, impunidade e desvalorização**. No segundo quadrante, superior direito, ficam os elementos da primeira periferia, os elementos periféricos mais importantes. A palavra **família** é o único elemento pertencente à primeira periferia. No quadrante inferior esquerdo, está situada a zona de contraste com palavras de baixa frequência, porém consideradas as mais importantes: **educação, descaso, respeito, deseducação, palavrão e assédio**. E no quadrante inferior direito, na segunda periferia, situam-se os elementos evocados de forma menos frequente e considerados de menor importância pelos docentes como: **medo, tristeza, xingamento, intolerância, impotência, insegurança, indisciplina e injustiça**.

Convém lembrar que a frequência da palavra não necessariamente a coloca numa posição de destaque no quadrante, pois o cálculo da ordem da

evocação consegue indicar mais precisamente a importância da palavra para o grupo. Por exemplo, podemos encontrar palavras com mais frequência e com a ordem da evocação maior, e palavras mais evocadas, porém com a ordem de evocação menor. Dessa forma, quanto menor a ordem de evocação, mais importante é aquela palavra para o grupo.

A hipótese de centralidade se concentrou nos termos **desrespeito, agressão, impunidade e desvalorização**. A partir das palavras situadas no quadrante superior esquerdo, inferiu-se que, de maneira geral, para esse grupo de docentes a representação da violência contra o professor está inserida numa condição de **desrespeito**, salientando que esta foi tanto a palavra mais evocada, com uma frequência de 10,41%, quanto o termo que apresentou menor ordem de evocação, 2,19. Esse termo revela uma forte relação entre a violência sofrida pelos professores com situações de ameaça, humilhação, subestimação, assédio, exploração, adoecimento, dentre outros, que contemplam as circunstâncias de se sentir desrespeitado. Uma conjuntura que se caracteriza como uma **agressão**, pautada na **impunidade** e na **desvalorização** pessoal e social do professor.

Dessa forma, as quatro palavras se aproximam e o termo **desrespeito** funciona como o eixo central que dá sentido prático aos outros elementos evocados. Essa perspectiva é evidenciada nas justificativas<sup>17</sup> dos professores para escolha das palavras mais importantes indicadas a seguir:

Desrespeito. A sociedade desvaloriza o professor e isso traz a falta de respeito gerando a violência e a impunidade. PO73.PI

Desrespeito. O fato do aluno agredir o professor é um desrespeito sem tamanho. Mostra o quanto somos desvalorizados pela sociedade. PA238.CE

Desrespeito, nossa profissão é constantemente desrespeitada por todos seguimentos sociais, não somos considerados profissionais responsáveis pela instrução e pelo conhecimento adquirido pelas crianças, mas sim como babás de filhos mal-educados que frequentam a escola por serem obrigados pelo governo para mostrar resultados irreais nas classificações mundiais. PA152.PE

---

<sup>17</sup> As justificativas dos professores estão apresentadas na íntegra em todo trabalho.

Através das justificativas, pode-se perceber que as três palavras: desvalorização, impunidade e agressão norteiam o sentido prático do desrespeito sofrido pelo professor, materializando a violência nos vieses simbólico, psicológico e físico (EVANS, 1996; BOURDIEU e PASSERON, 1975; ABRAMOVAY e RUA, 2002). A violência simbólica é respaldada por situações legitimadas socialmente que colocam o profissional em uma posição marginalizada, delimitando a função docente a uma prestação de serviços. Assim, se caracteriza um desencontro entre o profissional e o papel que ele exerce na sociedade: o professor é considerado importante, necessário, imprescindível, e ao mesmo tempo recebe salários não compatíveis, trabalha em ambientes sucateados, tem direitos trabalhistas desrespeitados, etc. É uma ambiguidade sentida de forma dolorosa no cotidiano desse profissional.

Desvalorização envolve desde a estrutura física da própria escola tornando um ambiente não propício para a socialização dos envolvidos até uma estrutura didático e pedagógico, que não agrega valor para o crescimento intelectual dos discentes.  
PO252.PE

O discurso que enfatiza os termos (importante, imprescindível, dentre outros) está muito longe de se relacionar com a prática (difíceis condições dos ambientes de trabalho e desvalorização salarial) e essa dissonância gera uma atmosfera propícia para a humilhação e coisificação dos professores. Trata-se da violência psicológica, que é corroborada pelos sérios problemas de saúde que acometem esses profissionais, tais como: depressão, síndrome do pânico, dentre outras doenças emocionais decorrentes do exercício da função docente.

Esse quadro sugere a violência moral que se expressa também em agressões físicas e verbais:

A maior parte dos casos conhecidos de violência contra o docente são de violência física. Porém, esses ainda são poucos comparados aos atos de violência verbal que nos deparamos em todas ou na maior parte das aulas que ministramos. A falta de respeito para conosco de parte dos alunos, dos pais, da coordenação, da gestão, da sociedade, dos políticos, enfim de todos nos fere profundamente. Acredito ser este um dos motivos pelos quais poucos querem ser professores na atualidade.  
PA405.PE

Agressões físicas e verbais, ambas ferem a alma do professor, eu na minha gestação (36 semanas) fui agredida verbalmente e

quase fisicamente e isso doeu na minha alma, fiquei uns 6 meses chorando muito. PA360.BA

A violência é intensificada pela precariedade no ambiente de trabalho, resultando na própria precariedade do sistema de ensino e na falta de eficácia das leis de proteção ao trabalhador docente. Ainda, a impunidade evocada pelos professores remete a falta de medidas punitivas que concorre para propagação da violência, tanto no ambiente escolar, como também na sociedade como um todo. Para os docentes, a certeza da impunidade pode desencadear as manifestações de violência para com o professor:

Impunidade... O professor fica a margem. Nenhuma Lei o protege. Não há respeito, não há resposta do poder público. Você sofre violência, o infrator continua levando a vida normal e sua vida é destruída. PA99.PE

Por essa insegurança generalizada na sociedade, nos vemos cada dia mais expostos a qualquer tipo de violência dentro das escolas. Somos agredidos e não temos respaldo algum dos órgãos competentes. Nos sentimos cada dia mais de mãos atadas, tendo que nos submetermos a xingamentos, ameaças e agressão física em qualquer modalidade de ensino, sobretudo nas turmas com adolescentes. PA224.PE

Apesar dessas graves questões apontadas pelos docentes, inferiu-se que a violência contra eles decorre de uma estrutura social dominante que funciona como princípio gerador e explicativo da violência contra o professor que supera a possibilidade de responsabilização de um indivíduo apenas. Isso corrobora a ideia de que o fenômeno tem múltiplas faces e determinações, assim como a profissão docente, em virtude das atribuições profissionais e ao contexto em que a escola está inserida.

Desvalorização é a palavra, pois acredito que se a sociedade valorizasse nossa profissão como valoriza ser médico, engenheiro, advogado, não estaríamos nesse patamar de sofrer violência física, moral e social. PA218.PE

A violência que o professor sofre hoje, é decorrente, principalmente pela falta de valorização da profissão, tanto pela sociedade como pelo poder público. PA341.BA

Se bem remunerados, seremos bem vistos por toda a sociedade, inclusive pelos alunos e pais de alunos. PO112.PI

Novamente, Tardif e Lessard (2005) ressaltam essa complexidade do trabalho docente destacando que as diferentes atribuições do profissional professor culminam em uma gama de ações que a cada dia se modificam e se transmutam. 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.

Se não houver respeito por parte do aluno e dos órgãos responsáveis, não haverá comprometimento com a educação, que irá gerar a desvalorização do profissional e o descumprimento das leis por parte dos indivíduos envolvidos. O professor é a profissão mais importante, porém, é a mais desvalorizada também. Estamos caminhando para a escassez dos profissionais da educação básica. PA108.PE

Enquanto a educação não for prioridade neste país, iremos continuar sendo desvalorizados. A única via para se formar cidadãos conscientes e críticos é uma educação efetiva de qualidade, com profissionais qualificados e bem remunerados. PA158.PI

Tendo isto em vista, Abric (1998) afirma que esses elementos apontados como constituintes do núcleo central podem ser classificados como funcionais e normativos. Os normativos estariam diretamente originados do sistema de valores dos indivíduos, consistindo em uma dimensão fundamentalmente social do núcleo. Os funcionais são associados às características descritivas e à inscrição do objeto nas práticas sociais ou operatórias, determinando as condutas diante do objeto. Assim, a organização dos elementos identificados como provavelmente centrais, corroborados pelas justificativas docentes, apresentam essas duas características: têm caráter normativo, pois o termo **desrespeito** caracteriza o juízo de valor em relação à representação social, bem como caráter funcional, já que **agressão, impunidade e desvalorização** estão associados ao modo de expressão dessa violência no cotidiano docente.

Os termos em questão estão relacionados, demonstrando o sentido prático do desrespeito (tão fortemente evocado) sofrido pelo professor, que materializa a violência nos vieses simbólico, psicológico e físico. O desrespeito, portanto, é um termo ligado a uma estrutura social em que a profissão docente aparece desprestigiada. Isso abre espaço para a agressão física, verbal,

psicológica e moral, cometida pelos alunos, pelos pais de alunos, pelas prefeituras e pela sociedade de uma maneira geral. Como também alimenta a desvalorização da profissão através de atos de violência contra o profissional, que ligada à impunidade, funciona como uma “licença” para a realização de atos ilícitos. Vale ressaltar ainda que nem todos os elementos presentes nesse quadrante são obrigatoriamente centrais, porém o núcleo central se encontra nesse quadrante (SÁ, 1996).

Conectados a esse suposto núcleo central, os elementos periféricos que estão distribuídos nos três demais quadrantes possibilitam a compreensão de outros sentidos atribuídos pelos professores à violência contra eles mesmos. 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.

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 **família**, trata-se de um termo relacionado diretamente com o núcleo central, ratificando que os docentes compreendem essa violência com um viés social bastante arraigado:

Família, por ser a base de toda a sociedade. São os pais e responsáveis que precisam ensinar desde cedo que crianças, jovens e adultos precisam respeitar seus mestres. PA285.PE

Parece que as pessoas perderam o respeito pela figura do professor. A própria família não valoriza o profissional. A família colocou nas mãos da escola o dever de educar. PA403.PE

A maioria dos alunos vem de lares desestruturados, pais que bebem, brigam, se prostituem... PA250.BA

A palavra **família** é utilizada nas justificativas para explicar que a violência contra o docente também é gerada a partir das relações interpessoais dos sujeitos. A perda de valores e a violência para com os professores estão, conforme justificaram os participantes, fortemente relacionadas à ausência dos pais ou a uma família desestruturada (seja por trabalharem fora de casa, viverem em lares em que os pais têm vários parceiros consecutivos, etc.).

Ainda, segundo os docentes, a prática de terceirização da educação por parte dos pais, ou seja, o pouco comprometimento e responsabilização das famílias no processo educativo, que delegam essa tarefa unicamente à escola, distorce e descaracteriza a função da instituição escolar. Seja por qualquer dos motivos acima expostos?, para os professores, a família está negligenciando 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. Como consequência, os alunos reproduzem na escola os efeitos dessa negligência.

A violência manifesta nos espaços escolares é reflexo da catástrofe que tem acontecido com as famílias. Se o aluno chega na escola sem as suas referências passa a reproduzir o que está habituado a fazer em seu cotidiano. PO342.BA

A desestruturação das famílias levou-nos a atender a alunos mal-educados, violentos e desconhecedores de valores sociais básicos, como o respeito; o que os torna, em muitos casos, agressivos e violentos. PO122.PI

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, inclusive contra os professores. Os autores ainda apontam que a violência à escola pode estar relacionada a falta de sentido que a instituição apresenta, já que os alunos desconfiam que os seus diplomas não mais garantirão alguma 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. 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”. Dessa forma, enfatiza-se 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.

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).

Mesmo assim, os professores parecem reconhecer que algumas manifestações de violência e o comportamento agressivo dentro da escola podem ter origem no seio familiar. Isso, num primeiro momento parece ser um fato controverso considerando que, conforme indica Abric (2003b), as cognições presentes neste quadrante, a primeira periferia da representação social, abarcam os componentes periféricos considerados mais relevantes, possuindo maiores frequências de evocação, mas, menor importância segundo os depoentes. Tendo em vista as justificativas, o termo **família** parece ser bastante significativo para os docentes, pois se articula a diversos fatores da violência contra o professor. Os sujeitos apontam que a falta de respeito dos alunos e a falta de valores como ética e honestidade advém de uma lacuna da educação que deveria ser proposta pela família.

Os docentes também consideram, frente às justificativas, 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).

Segundo Bucher (1999, p. 86), durante muito tempo considerou-se o “ideal de família”, o casal unido pelo casamento, com filhos biológicos ou adotivos vivendo sob o mesmo teto (“família nuclear” e família abrangente). Inclusive, esse conceito envolve também preceitos religiosos do que seria a “sagrada família”: pai, mãe e filhos. Porém, a concepção de família hoje considera as transformações e novas configurações existentes na nova sociedade, podendo ser uma reunião dos indivíduos em determinado ambiente: parceiros sem filhos, parceiros com filhos, mulher sem cônjuge com filhos ou sem filhos, homem sem cônjuge com filhos ou sem filhos, avós e netos, parentes, etc. Enfim, há diferentes modelos de famílias que se constituíram devido às mudanças sociais, econômicas e culturais ao longo das transformações ocorridas nas sociedades.

Esse novo agrupamento familiar apresenta e acarreta mudanças também na escola, levando a discussões sobre o papel educacional das duas instâncias, o que impacta o ambiente escolar e o fazer docente. A corresponsabilidade da educação das crianças entra em jogo quando há o aumento da carga horária de trabalho de homens e mulheres, divisões mais igualitárias dos papéis educativos dos pais, de crenças e valores a serem ensinados para as crianças, papéis sociais, etc.

Portanto, a relação família e escola passa por toda essa complexidade, pelas divergências entre as responsabilidades na educação, pelas representações sociais que estas instituições carregam. Os limites entre o papel da escola e o papel da família muitas vezes se confundem, é difícil delimitar a linha que separa efetivamente essas instituições. Ainda, 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, portanto, que o modelo de família se encontra em expansão e não em desestruturação (BACKES, 2009).

Isso ajuda a compreender a aparente contradição em que a família, elencada como instituição importante quando se pensa no tipo de violência em questão, aparece como termo da primeira periferia. Podendo ser explicado pela organização dos elementos no possível núcleo central. Nesse núcleo, a violência aparece muito mais ligada a uma estrutura social (através da palavra

desrespeito), do que a educação familiar dos alunos. Tal resultado sugere que as agressões, principalmente as que atingem a integridade física dos professores, cometidas nos interiores das escolas, seria um reflexo da desvalorização da profissão docente. É como se essas agressões fizessem parte de uma tríade: uma profissão desvalorizada socialmente, corroborada pelas famílias dos estudantes (organizadas em novas configurações sociais) culmina em agressões nas escolas. Portanto, para os docentes, a família dos alunos parece apoiar a violência contra o professor porque ela está inserida numa estrutura social que legitima esses tipos de ações. Tal constatação ajuda a entender também o porquê de serem cada vez mais constantes os casos de violência física dos pais de alunos contra os docentes.

Dando prosseguimento à análise do quadro nº 6, encontram-se situados no quadrante inferior esquerdo os termos: **educação, descaso, respeito, deseducação, palavrão e assédio**. São termos que foram pouco frequentes nas evocações, 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 ainda 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 desta investigação, os termos do quadrante inferior esquerdo (zona de contraste) parecem reforçar os elementos pertencentes ao núcleo central.

As palavras **palavrão, respeito e educação** tiveram as menores OMI do quadrante e se relacionam entre si. Os professores entrevistados parecem lidar com diversas situações de xingamentos e palavrões em seus ambientes de trabalho. As referidas palavras se ligam às questões de ética, e, portanto, ouvir palavrões e xingamentos na sala de aula reflete na falta de respeito e educação (ou **deseducação**) que os docentes enfrentam diariamente. Os referidos termos 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 constitui o discordante e contraria o equilíbrio, o que se espera das relações professor, aluno e instituição. Os professores se reconhecem na

condição de reféns, sobretudo dos estudantes, e lidam com o **descaso** e situações de **assédio**:

Acho que no geral é muito comum ter que trabalhar com pessoas que por estarem ocupando cargos como de gestão acham que podem coagir o professor a fazer tudo o que querem e como querem.  
PA225.PE

As leis no Brasil deixam a desejar e não punem os culpados.  
PO245.PI

Não há mais respeito pela posição do professor na sociedade.  
PA249.MA

Para os professores, na atualidade, vive-se uma inversão de valores. O professor deveria estar na posição de autoridade, o aluno de “subordinado” e a escola e a sociedade deveriam 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 sociais, aparentemente, estão corroborando para essa subversão de valores.

Segundo Santos (2001), a violência dos alunos para com os professores se caracteriza como uma relação social na escola que provém de um dos seguintes fatores: ou do autoritarismo do professor e da escola, ou da transferência de uma norma social. A partir das justificativas dos professores, admite-se que esse último aspecto é o que se configura na relação da violência contra eles. Os alunos formam um grupo social que se encontra, implícita ou explicitamente, apoiado pelo clientelismo, desvalorização e precarização da profissão docente. Desse 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.

De acordo com Morais (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 irreabilidade feita de ausência de avaliações e sanções” (MORAIS, 1995, p. 49).

Acredito que a desvalorização e o desrespeito de diversos atores sociais por esses professores, especialmente os que lecionam no ensino básico, estão diretamente ligados à postura submissa que o professor apresenta. É extremamente comum que esse profissional não perceba sua importância, não reflita sobre seu valor, que é um membro-chave na construção e desenvolvimento social. Sendo assim, como não percebe seu próprio valor, o professor se submete a situações muitas vezes humilhantes, que vão desde condições de trabalho insalubres até salários que estão abaixo da média de qualquer outra categoria de profissionais graduados. Esse conjunto de condições acomoda esses profissionais, que vislumbram sempre uma piora no quadro de trabalho, tornando-os uma classe oprimida e altamente impotente. PA94.PE

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. Concomitantemente, a desvalorização do professor pela sociedade leva o aluno também a desvalorizá-lo, daí o confronto fica de igual para igual (ABRAMOVAY E RUA, 2002). Os docentes associam as palavras **deseducação, descaso e assédio** a estas mudanças nas relações interpessoais e na perda de valores tidos como importantes para eles. Observe a justificativa a seguir:

Tristeza por ver que os profissionais da educação, sobretudo, o professor está a todo tempo exposto a diversos tipos de violência, quer seja simbólica quando não é respeitado pela sociedade e poder público, ou psíquica quando é violado psicologicamente com agressões verbais e desvalorização enquanto profissionais e a violência mais palpável que atualmente vem crescendo nas nossas escolas que é a violência física. PA123.PB

As ocorrências isoladas de violência podem chocar momentaneamente os professores, enquanto a rotinização tem consequências bem mais danosas, podendo inclusive afetar a saúde mental destes profissionais. Portanto, as situações de assédio moral constantes, a falta de educação e o descaso com que esses episódios são tratados permitem que a violência verbal no ambiente

escolar seja naturalizada, causando um dos efeitos mais cruéis da violência na escola que é a desestruturação do ambiente de trabalho docente.

Contudo, os elementos da zona de contraste indicados mais prontamente como importantes pelos docentes: **educação, descaso, respeito, deseducação, palavrão** e **assédio** estão vinculados ao sentido dado à representação pelo possível núcleo central identificado. Como postulado, ressalta-se que a zona de contraste compõe elementos que reforçam o núcleo central. Os elementos **educação, palavrão, e respeito** parecem se relacionar aos elementos centrais **desrespeito e agressão**, enquanto os termos **deseducação, descaso e assédio** aproximam-se dos componentes **impunidade e desvalorização**.

Para finalizar a análise da estrutura das representações dos professores, observou-se o quadrante inferior direito, onde se localizaram as palavras: **medo, tristeza, xingamento, intolerância, impotência, insegurança, indisciplina e injustiça**. Como é possível observar de imediato, as palavras dessa periferia mais distante sugerem as implicações da violência para a prática docente. Em sua maioria, são palavras de teor negativo que revelam a posição dos profissionais perante o assédio moral, a banalização da violência na relação professor-aluno e a precarização da profissão. O conjunto de palavras desse quadrante deixa explícita a falta de alternativas por parte do professor para fazer face ao enfrentamento da violência, como também descreve como esse profissional se sente em relação ao fenômeno.

Medo, enfrento todos os dias isso. Tenho que ser cuidadosa com meus atos, minha forma de avaliar e até de me direcionar ao aluno. Não sei de onde pode surgir um ato violento. Me censuro todos os dias diante do medo. PA101.PB

Você terminar uma graduação e ir para a sala de aula cheio de sonhos e se deparar com a situação de vulnerabilidade. Sentir que o professor não tem a mínima consideração pela comunidade escolar é lamentável. Quando digo comunidade escolar me refiro aos pais, alunos e a própria gestão pública. A gestão muitas vezes abafa os casos de agressões e não toma nenhuma medida (sendo uma própria tentativa para que os professores não se organizem e reclamem a situação do qual estamos expostos). PA228.PE

Os professores apontaram estar convivendo constantemente com o constrangimento do sentimento de impotência 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.

Não sabemos ao certo do que cada aluno é capaz de fazer negativamente, mas pensar no fim pelas mãos inconsequentes de um menor é temeroso. PO104.PE

De acordo com o Ministério da Saúde (2010), 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, essa questão é ainda mais acentuada. Um estudo sobre a incidência dessas 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.

Elas 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.

Outro levantamento feito pela Secretaria de Educação do Maranhão (Seduc), em 2016, mostrou que 2.439 professores da Rede Estadual de Ensino estão fora das salas de aula das escolas do Estado, entre licenças médicas e casos de abandono de função. A pesquisa foi realizada visando a reorganização do quadro de servidores das escolas pertencentes à rede pública de ensino. Nesta condição de precarização do trabalho, os professores podem perder a capacidade de reagir contra o sofrimento a que são submetidos, e muitas vezes se defendem através da narrativa de negação da própria dor ou através do silêncio.

Me sinto abandonada pelo estado, pela gestão e decidi pôr em prática um plano de abandono de carreira para os próximos 3 anos. PA97.PE

A recorrente violência está levando professores a buscar outras opções, pois não se sentem mais tranquilo na presença de certos alunos. O professor sente-se desamparado diante do descaso dos governantes e da sociedade, dessa forma ou se desestimula, desenvolvendo um trabalho sem compromisso, ou busca outra forma de sobrevivência. PA230.BA

Sobre essa condição de subordinação 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 com a violência contra eles próprios é descrito através dos elementos medo, tristeza, insegurança, intolerância e impotência, já os termos indisciplina, xingamento e injustiça caracterizam situações mais práticas que os docentes enfrentam. Sentimentos como medo e tristeza podem causar diversos tipos de adoecimentos do profissional, inclusive, a síndrome de *burnout*. O elemento impotência é o ponto chave para relacionar os termos evocados a essa síndrome já que ela exprime o sentimento de incapacidade e desistência do professor perante as adversidades.

Os estudos sobre essa síndrome discutem as situações da profissão docente relacionadas com uma possível desistência frente ao magistério que se configura como uma desistência psicológica para o 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 essa 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). Além dos termos evocados, algumas justificativas dos professores, como a transcrita abaixo, denunciaram a situação de desconforto a que estão expostos os docentes:

Ansiedade, pois fico assim quando penso na minha rotina em sala de aula. PA330.PE

Os professores estão cada dia mais vulneráveis, o sentimento de impotência e fragilidade é o que nos resta diante da impunidade em tantos casos de violência vivenciados. PA340.PE

Apesar de se considerar as situações da profissão docente relacionadas com uma possível síndrome de desistência frente ao magistério, os resultados desta pesquisa não permitem afirmar que os professores estejam acometidos por essa síndrome. Entende-se que estudos sobre suas práticas se fazem necessários para avaliar se estes profissionais estão acometidos desta doença ou não. No entanto, os resultados aqui trazidos dão indicativos da presença de sofrimento e tristeza no desenvolvimento do trabalho docente em questão.

Gostaria de ter forças para sair dessa profissão pelo total desrespeito que vivemos e ninguém dá importância. É muito humilhante saber que um professor que retira qualquer ser humano da ignorância, ser tão ninguém... PA201.BA

O que sinto uma tristeza profunda de pensar que essa situação é real. PA222.PE

Outra alternativa para explicar as relações de sofrimento, de tristeza, de medo, impotência, entre outras, indicadas pelos termos e justificativas referentes à última periferia da estrutura da representação dos professores, pode ser os 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.

Rausch e Dubiella (2013) contribuem para a discussão sobre o mal-estar docente em uma pesquisa realizada em Blumenau-SC, com 34 professores da rede municipal de ensino em fim de carreira. A finalidade da investigação foi identificar os principais fatores que contribuíram com o mal ou bem-estar ao longo da profissão docente. Através de questionários que buscavam evidências das satisfações e insatisfações dos docentes em quatro dimensões: pessoal, interpessoal, organizacional e social. As autoras destacaram alguns fatores que promoveram tanto satisfação profissional dos sujeitos, quanto situações de estresse e incômodo.

Como fatores que promoveram mal-estar, as autoras destacaram baixos salários, desvalorização profissional, estrutura física inadequada, carga horária excessiva, turmas lotadas, ausência da família no apoio e acompanhamento dos educandos e falta de limites dos alunos. Como principais fatores de bem-estar, tiveram destaque: relação professor-aluno, relação professor-professor, aprendizagem dos alunos e formação contínua.

Chamam atenção dois aspectos enfatizados nos resultados das pesquisas. Primeiro, as autoras afirmam que prevaleceram as situações de mal-estar em detrimento de situações de bem-estar ao longo da profissão dos professores da rede municipal de ensino de Blumenau. O segundo é que praticamente a metade dos pesquisados, se pudesse voltar, teria escolhido outra profissão.

Isso retrata a necessidade de discussões e buscas de alternativas a respeito da saúde do profissional, dos processos que envolvem o adoecimento ocupacional da categoria, de modo que sejam criadas e/ou ampliadas novas políticas em atenção à saúde dos professores. Esses problemas vividos pelos professores, no atual contexto da pós-modernidade, são examinados e

explorados para chamar a atenção da sociedade de que o insucesso escolar não é de responsabilidade única do professor, mas está relacionado com a forma como a sociedade atual trata a própria escola, o professor e a educação (PERRENOUD, 1997; NÓVOA, 1995).

Convém lembrar que as representações sociais são condicionadas à temporalidade, ao contexto histórico e social. Se tratando dos docentes, estas são enredadas pelas instituições escolares e pela função social que o professor desempenha em determinado contexto. É interessante destacar que os elementos **desrespeito, agressão, impunidade e desvalorização**, constituintes do possível núcleo central reforçaram as relações práticas e normativas com os demais elementos periféricos, fazendo interface com o cotidiano dessas práticas.

Compreender a estrutura resultante da totalidade dos elementos centrais e periféricos se mostrou imprescindível nesta pesquisa, confirmando as colocações a respeito dessa relação postulada por Flament (2001). Os termos situados nos quadrantes demonstraram uma relação de interdependência: uma dinâmica estabelecida entre elementos centrais e periféricos é como se compreende a representação da violência contra o professor para os docentes. Quando refletida nos resultados da primeira etapa, sobre os documentos veiculados pelas entidades sindicais, essa dinâmica leva a dois vieses.

O primeiro tende a explicar a expressiva ausência de discussões sobre a violência contra o docente nos textos veiculados pelos sindicatos. Admitir essas situações de violência, bem como lidar com os sentimentos negativos, adoecimento e desistência profissional apontadas pelos professores, atestam a urgente necessidade de mudança. Considerando o histórico político de nosso país, a mudança desse quadro parece ser muito distante das disponibilidades investidas pelos profissionais, instituições e sindicatos.

A impossibilidade de mudança não aparece de forma explícita, mas de forma velada, quando, por exemplo, os professores citam a certeza da impunidade, a falta de investimento público e social, o sentimento de injustiça, o anseio da desistência, a perspectiva de aposentadoria, etc. Isso confirma o reconhecimento dos sindicatos sobre a complexidade dessas questões e, de certa forma, sua incapacidade para lidar com o fenômeno.

O segundo ponto confirma que a violência contra o docente está fundamentada na violência geral que atinge grupos sociais, de gênero, crianças, adolescentes, etc. Bem como, de maneira mais enfática, em elementos estruturais: na desvalorização profissional que se materializa, principalmente, na baixa remuneração. Essas questões também atestam a dificuldade em lidar com o fenômeno da violência contra o docente. Os relatos dos professores permitem confirmar que a violência no ambiente escolar, mais especificamente contra o docente, é sim um dos principais elementos de precarização da profissão, pois ela envolve tanto o exercício de sua função, quanto o papel social deste profissional.

Destaca-se ainda que o elemento central **desrespeito** desempenhou, principalmente, a função normativa da representação desses docentes. Esse termo se relacionou, além dos elementos periféricos, com os demais elementos que aparentemente são funcionais, **agressão, impunidade e desvalorização** presentes no núcleo central. Esses elementos revelaram como a violência está sendo expressa na prática docente, isto é, manifesta na dissonância entre o discurso circulante, em que o professor é considerado de extrema importância para a sociedade, e a prática, em que este é desvalorizado e massacrado diariamente pelas suas condições de trabalho.

Esse núcleo central parece ser a objetivação desta representação, pois, como afirma Moscovici (1978, p.111): “objetivar é reabsorver um excesso de significações materializando-as (e adotando assim uma distância a seu respeito)”. O referido núcleo é ancorado pelos elementos das demais periferias que se referem à forma com que a representação se insere no social, no pensamento já existente e reconhecido, permitindo, principalmente, classificar os objetos/fenômenos. Nesse processo, segundo Jodelet (1986), a ancoragem nos permite compreender três momentos importantes do fenômeno da representação social: como a significação é conferida ao objeto representado; como a representação é utilizada como sistema de interpretação do mundo social; e como se opera a integração do objeto, da novidade em um sistema de acolhida.

Dessa forma, os demais elementos se aproximaram e envolveram as implicações dessa violência no cotidiano docente. Ela se relaciona com a **família**, instituição social que também legitima o professor como mero prestador de serviços. O modo que essa violência se expressa foi ilustrada através dos

elementos **educação, descaso, respeito, deseducação, palavrão e assédio**. Além disso, pode-se compreender como essa violência se caracteriza no cotidiano docente através do **medo, tristeza, xingamento, intolerância, impotência, insegurança, indisciplina e injustiça**, que provocam sofrimento de ordem emocional, moral e muitas vezes física.

Para dar mais força a essas ideias, considera-se que analisar as estruturas das representações dos professores em cada estado contribui para corroborar ou contestar as inferências postuladas a partir da análise dos elementos evocados por todos os professores. A próxima seção buscará aproximações e distanciamentos dessas representações.

## 6.2 REPRESENTAÇÕES DA VIOLÊNCIA CONTRA O DOCENTE DOS PROFESSORES ASSOCIADOS: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

Assim como anunciado, nesta seção buscou-se compreender as aproximações e distanciamentos entre os elementos que compõem as estruturas das representações sociais dos docentes em cada estado nordestino<sup>18</sup>. O principal objetivo foi analisar como os professores representam a violência contra eles mesmos, as semelhanças e diferenças na organização de seus núcleos centrais e periféricos que dão pistas de como essa violência afeta os docentes na Região Nordeste e contribui para o sucateamento da educação em nosso país.

Partiu-se do mesmo termo indutor “violência contra o professor é”, isolando as palavras evocadas por cada grupo: professores de Alagoas, Bahia, etc. Novamente, com o auxílio do software openEvoc, foram organizados os elementos a partir das evocações dos professores, combinando a ordem média da frequência e a ordem média de importância da evocação. Da mesma forma que no quadro nº 6, foram indicados os seguintes valores: a frequência mínima de aproximadamente três (3), tendo sido invalidadas as evocações com frequências inferiores a esse valor e a frequência média de três (3). As palavras

---

<sup>18</sup> Número de professores participantes por estados do Nordeste: Alagoas: n=46; Bahia: n=43; Ceará: n=46; Maranhão: n=41; Paraíba: n=57; Pernambuco: n=66; Piauí: n=47; Rio Grande do Norte: n=42; Sergipe: n=32. Total: 420 docentes.

foram organizadas a partir da ordem de importância das evocações elencada pelos sujeitos.

A análise dos termos que compõem cada quadrante foi feita por blocos de palavras, enfatizando os termos que sugerem a centralidade das representações em questão. Esta discussão inicia-se a partir do quadro nº 7 que trata da possível representação social dos professores alagoanos:

**Quadro nº 7. Possíveis elementos centrais e periféricos da representação social da violência contra o professor – Alagoas**

++	Frequência >= 4 / Ordem de evocação < 3		+-	Frequência >= 4 / Ordem de evocação >= 3	
4.71%	deseducacao	1.25	8.24%	desrespeito	3.29
4.71%	tristeza	2	7.06%	impunidade	4.17
4.71%	familia	2.5			
4.71%	drogas	2.5			
-+	Frequência < 4 / Ordem de evocação < 3		--	Frequência < 4 / Ordem de evocação >= 3	
3.53%	palavrao	1	3.53%	humilhacao	3
3.53%	assedio	1	3.53%	impotencia	3
3.53%	frustracao	2	3.53%	desmotivado	4
3.53%	contrangimento	2	3.53%	autoritarismo	4
3.53%	ameaca	2	3.53%	revolta	4
			3.53%	desprezo	5
			3.53%	xingamento	5
			3.53%	pressao	5

O suposto núcleo central dos professores alagoanos é composto pelas palavras **deseducação** (menor OMI 1,25), **tristeza**, **família** e **drogas**. O termo **desrespeito**, palavra central para o grupo geral de docentes (quadro nº 6), aparece na primeira periferia, juntamente com **impunidade**. Considerando o sentido dessa primeira periferia no quadrante (os elementos que a compõe têm uma alta frequência e uma ordem média elevada), entende-se que as palavras desrespeito e impunidade reforçam os possíveis núcleos centrais tanto da representação social geral dos docentes, quanto dos professores alagoanos. Neste caso de Alagoas, apesar de constituírem um núcleo central diferente, as palavras não estariam distantes do núcleo central da representação geral dos docentes, que demonstra uma forte saliência principalmente na palavra desrespeito.

Cabe lembrar que a homogeneidade de uma população não é definida pelo consenso entre seus membros, mas pelo fato de que sua representação se organiza em torno de um mesmo núcleo central, do mesmo princípio gerador de significado que eles dão à situação ou ao objeto com o qual são confrontados. Portanto, é possível que mesmo compartilhando valores em comum, a representação dos docentes pode não ser a mesma, pois depende da organização dos elementos de seu núcleo central.

Isso fica visível quando se compara o sentido que o quadrante superior direito possui na estrutura da representação. Como citado, ele 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. Em todo caso, as palavras **desrespeito** e **impunidade** foram evocadas frequentemente e, segundo a organização da representação dos docentes, são termos que fazem parte do núcleo central ou em breve farão parte, pois, “os elementos periféricos de uma representação social estabelecem a interface entre o núcleo central e a realidade concreta na qual são elaboradas e funcionam as representações” (OLIVEIRA, 2005, p. 591).

A **deseducação** demonstra um aspecto normativo desse núcleo. O termo demonstra o sistema de valores dos indivíduos, relacionado diretamente à palavra família:

Deseducação. Hoje em dia a maioria das famílias está ficando de fora do processo educacional dos filhos, inviabilizando que haja o processo, pois, a escola não cabe educar o cidadão em todas as partes. PO85.AL

No caso dos docentes alagoanos, a violência contra o professor parece advir de um processo de deseducação dos indivíduos e a família tanto pode contribuir para agravar o processo, quanto pode colaborar para solucionar o problema.

Família, por ser a base de toda a sociedade. São os pais e responsáveis que precisam ensinar desde cedo que crianças, jovens e adultos precisam respeitar seus mestres. PO13.AL

É interessante destacar que o termo família aparece constituindo o núcleo central dessa representação, enquanto na organização geral aparece no

quadrante superior direito. Isso corrobora novamente a afirmação de que analisar a organização da estrutura de uma representação é imprescindível para compreensão da representação social de determinado grupo. Quando se pensa na família no âmbito da representação dos docentes alagoanos, infere-se que os docentes estão se referindo à violência direta, muitas vezes sofrida dentro das salas de aula. É uma modalidade da violência contra o profissional muitas vezes cometida pelos alunos ou seus pais. Quando se pensa nessa violência em uma amplitude maior, compreende-se que a estrutura social em que os docentes estão inseridos legitima (através da desvalorização profissional, estruturas precárias de escolas públicas, etc.) a agressão dos mesmos.

A palavra **tristeza** também chama atenção quando aparece no núcleo central, pois, é um termo recorrentemente evocado pelos docentes que até então só era disposto nas periferias. A palavra tristeza nesse contexto indica que situações de violência contra os docentes suscita sentimentos de desesperança e angústia. Um termo funcional associado à inscrição do objeto nas práticas sociais ou operatórias, determinando as condutas dos sujeitos diante do objeto.

Nesse mesmo sentido, outra palavra que chama atenção é **drogas**. Os docentes alagoanos sugerem que as drogas são agentes diretos determinantes da violência contra eles.

Atualmente os casos de violência contra o professor estão ligados, na maioria dos casos, ao elevado consumo de bebidas alcoólicas e drogas por parte de adolescentes. PA175.AL

Nos documentos analisados dos sindicatos de Alagoas, na primeira etapa da pesquisa, houve referência a drogas ou seu combate nos arquivos que falavam sobre a violência escolar. Eles versavam sobre a invasão de gangues, *bullying*, pichações, depredações e sobre o uso de drogas por parte dos alunos. Isso sugere que os docentes do local enfrentam situações ligadas a esse termo, influenciando suas representações sociais. Convém lembrar ainda das colocações de Abramovay & Rua (2002) de que quatro de cada dez professores atribuem a violência ao envolvimento com drogas por parte dos alunos. Estes alunos utilizam a escola como palco para conflitos e disputas de pontos de vendas. Além disso, o uso de entorpecentes pode causar descontrole emocional nos indivíduos.

Portanto, o termo **deseducação** aparece neste possível núcleo central como elemento normativo e as palavras **tristeza, família e drogas** expressam as características funcionais desse núcleo. Os termos da zona de contraste e segunda periferia indicam novamente sentimentos e sensações dos professores em relação a essa violência. **Palavrão, assédio, frustração, constrangimento, ameaça** referem-se principalmente à violência verbal e moral no ambiente de trabalho dos profissionais. Ao passo que **humilhação, impotência, desmotivado, revolta, desprezo**, sugerem como os professores se sentem em relação ao fenômeno.

A seguir, observa-se o quadro nº 8 com a organização dos elementos que compõem a estrutura das representações sociais dos professores da Bahia:

**Quadro nº 8. Possíveis elementos centrais e periféricos da representação social da violência contra o professor – Bahia**

++	Frequência >= 3 / Ordem de evocação < 3		+/-	Frequência >= 3 / Ordem de evocação >= 3	
12.31%	desrespeito	2.19	5%	medo	3.46
5.77%	agressao	2.27	4.23%	impotencia	3.09
3.85%	familia	2.6	3.85%	tristeza	3
			3.85%	desvalorizacao	3.6
-+	Frequência < 3 / Ordem de evocação < 3		--	Frequência < 3 / Ordem de evocação >= 3	
1.92%	descaso	1.4	2.31%	inseguranca	3.5
1.92%	educacao	2.2	2.31%	impunidade	3.5
1.15%	descompromisso	1	2.31%	falta	3.5
1.15%	ameaca	1	1.92%	xingamento	4.2
1.15%	ofensa	1	1.54%	politicas	3
1.15%	covardia	1	1.54%	raiva	4
1.15%	verbal	2	1.54%	angustia	4
1.15%	indignacao	2	1.15%	politica	3
1.15%	vulneravel	2	1.15%	vergonha	3
1.15%	omissao	2	1.15%	domestica	3

Percebe-se que as palavras são organizadas de maneira muito semelhante ao quadro nº 6 (que trata da estrutura geral da representação dos docentes de toda a Região Nordeste). O núcleo central da representação dos docentes baianos está focado nos elementos **desrespeito, agressão e família**. Dando ênfase à palavra desrespeito que apresenta a menor OMI (2,19). As demais palavras vão constituindo um sentido prático dessa violência, dentre elas, as **ameaças, ofensa, covardia, xingamentos, raiva** indicam os

sentimentos partilhados por eles, **medo, tristeza, indignação, insegurança, angústia, vergonha**, etc.

No possível núcleo central aparece o elemento família que na organização geral da representação (quadro nº 6) ficou situado no quadrante superior direito. Assim como os docentes alagoanos, esse termo constituindo o possível núcleo central dos professores baianos sugere que as famílias do alunado têm uma parcela importante na disseminação da violência contra o professor:

Família, se não há educação em casa, não há educação na escola. PO13.BA

Novamente, a família dos alunos aparece como uma instituição que num processo de **deseducação** (elemento destacado no núcleo central dos professores alagoanos), não mais ensina valores éticos e morais para suas crianças. Sem dúvidas, a relação entre a família-escola é um grande desafio e incorpora grandes responsabilidades, como apontadas Kramer (2002, p.13): “o trabalho conjunto escola-famílias é um dos maiores desafios de uma proposta pedagógica, na medida em que reflete uma problemática social mais ampla”.

Nota-se que o termo família, nas representações sociais dos professores, corriqueiramente é trazido à tona. Novamente, recorre-se a Abric (2003) para esclarecer que para além do núcleo central, há também elementos periféricos que dão conta dos contextos particulares em que os objetos são empregados no cotidiano. Esses elementos periféricos são os aspectos individualizados das representações sociais. O termo família parece ser um desses elementos, pois sua localização na estrutura da representação se modifica a partir da hierarquização dos grupos de docentes.

Os docentes baianos apontam que as famílias de seus alunos não os educam para o respeito e a valorização do profissional em questão:

A família mesmo gera muita indignação. É nítido como perdemos nosso valor com o passar de geração só de olhar nossas salas de aula. PA346.BA

Porém, como afirmou Kramer (2002), essa relação família-escola reflete uma problemática social mais ampla, inclusive no que se refere a casos de violência contra o docente. Convém lembrar que as justificativas sobre família, no quadro (nº6) da estrutura geral da representação, sugerem que as famílias

estariam “difundindo” a desvalorização do professor que já faz parte da sociedade de maneira geral. As notícias veiculadas, que envolvem a precariedade do ensino público brasileiro, ajudam a construir uma ideia, mesmo de forma subliminar, que o professor seria um profissional descartável.

A mídia culpabiliza o professor seja em relação ao não cumprimento de seu dever, seja em relação à sua incapacidade profissional. É comum encontrarmos chamadas em que os professores são criticados pela dificuldade em lidar com a indisciplina dos alunos<sup>19</sup>, em acompanhar os avanços tecnológicos<sup>20</sup>, bem como, desamparar os estudantes quando reivindicam seus direitos através das greves<sup>21</sup>. Além disso, as notícias veiculadas envolvendo a violência contra o docente carecem de maiores informações sobre os fatos ocorridos, o professor muitas vezes aparece como um profissional fragilizado<sup>22</sup>, sem discussões mais profundas sobre os motivos das ocorrências.

Pensar sobre essas questões é refletir sobre os sentidos que a mídia produz sobre a violência contra o docente, superando a concepção ingênua de que os veículos midiáticos estariam apenas como agentes de informação, livres de interesse, apresentando os fatos como são. Ao contrário, o discurso midiático apresenta muito mais caráter ideológico, imbuído de valores, posicionado em relação às questões sociais e políticas. Portanto, a mídia cumpre seu papel de divulgação da informação, do mesmo modo que imprime sentido ao que divulga. Se trata de um ponto de vista que necessita ser considerado a partir de um contexto e a quem ele serve. Pormenorizar a violência contra o professor e descaracterizar o papel do docente concorre para a banalização do fenômeno. Sobre isso, Abramovay (2005, p.15) afirma que:

---

<sup>19</sup> Exemplos de notícias com esses vieses trazem chamadas descontextualizadas em que os professores brasileiros são duramente criticados por não conseguirem trabalhar todo conteúdo letivo; são despreparados em relação ao uso de tecnologia; atrapalham o andamento das aulas fazendo greve; e são agredidos pelos alunos, seus pais e por membros da comunidade escolar. Geralmente, o conteúdo se esgota no próprio fato ocorrido. Dificilmente os veículos midiáticos trazem hipóteses sobre a raiz do problema, problematizações ou discussões mais aprofundadas. Disponível em: [http://jcrs.uol.com.br/\\_conteudo/2017/03/geral/552635-metade-dos-professores-nao-consegue-cumprir-conteudo-planejado.html](http://jcrs.uol.com.br/_conteudo/2017/03/geral/552635-metade-dos-professores-nao-consegue-cumprir-conteudo-planejado.html)

<sup>20</sup> Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,professores-sao-inseguros-para-usar-tecnologia,704780>

<sup>21</sup> Disponível em: <http://www.tribunapr.com.br/noticias/parana/greve-dos-professores-atrapalha-ano-letivo-e-pais-reclamam/>

<sup>22</sup> Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,por-mes-ao-menos-23-professores-da-rede-publica-paulista-sao-agredidos-na-escola>

Essas relativizações são particularmente importantes quando se discute sobre a temática, pois, muitas vezes, esta não surge em nossas vidas como uma agressão real, mas sim como uma espécie de fantasma que nos ameaça todo o tempo e em qualquer lugar. Em outras palavras, nem sempre a violência se fundamenta em crimes e em delitos, mas ela permeia nosso cotidiano, nossas mentes e alma na forma de um sentimento de insegurança. Ou seja, não necessariamente se fazem necessárias provas, corpos para configurar algo como violência e é neste momento que nos violentamos, alterando gostos, hábitos e prazeres culturais, nos disciplinamos por medos. A violência é ressignificada segundo tempos, lugares, relações e percepções, e não se dá somente em atos e práticas materiais.

Os alunos que os professores atendem na escola pública também fazem parte de uma parcela da população que não recebe investimentos necessários para suprir suas necessidades básicas (alimentação, saúde, moradia, educação). Isso é corroborado pelos escândalos nacionais envolvendo desvios de dinheiro público, desvio de merenda escolar, em hospitais. Portanto, são problemas sociais mais profundos inseridos no movimento cruel do funcionamento da sociedade brasileira que o professor lida diretamente. Tais problemas se manifestam de diferentes maneiras, como por exemplo através da dificuldade em trabalhar em escolas sucateadas, por meio da imposição simbólica de que o que está destinado a seus estudantes e continuarem à margem da sociedade, o reforço midiático de que os bens materiais são conseguidos mais facilmente através da corrupção e roubo do dinheiro público, seja pela “linguagem” violenta que cerca seus alunos, as comunidades e os municípios em que eles vivem, que desaguam nas escolas.

Relacionada a esses problemas, a primeira periferia da representação dos professores baianos traz **medo, desvalorização, impotência e tristeza**, termos muito próximos aos encontrados nas representações dos professores de Alagoas e no quadro geral (nº6). Esses termos ora se organizam no núcleo central, ora no sistema periférico. Tal resultado sugere que mesmo tendo elementos diferentes, até aqui as representações sociais dos docentes se afinam e demonstram uma consistência em relação às vivências e construções simbólicas da violência contra o docente sofrida no Nordeste.

Destacam-se dois elementos que até então não aparecem anteriormente nas representações dos docentes, **descompromisso** e **políticas**, localizados na zona de contraste e no quadrante inferior direito, última periferia. Esses termos

apontam sobre o descaso com que as situações de violência contra o docente são tratadas, e o descompromisso, seja ele dos próprios docentes, das instituições escolares, dos alunos, familiares e da sociedade de uma maneira geral em relação à educação e ao que acontece no cotidiano das escolas públicas brasileiras; bem como a falta ou a ineficácia de políticas públicas em relação a esse fenômeno.

É interessante destacar novamente que na zona de contraste estão os termos que foram pouco frequentes nas evocações, mas considerados muito importantes pelos que os evocam. No caso da estrutura da representação dos professores baianos, esses elementos parecem reforçar os termos pertencentes ao núcleo central. Tais termos se relacionam aos documentos encontrados na análise documental, em que questões sobre preconceito racial, racialismo, cotas e notícias que denunciam professores vítimas de preconceito racial, no espaço escolar ou fora dele foram muito presentes, ou seja, os elementos que aparecem tanto na zona de contraste quanto no último quadrante inferior são termos ligados às práticas e enfrentamentos dos professores baianos.

Desta forma, se afirma o caráter normativo do núcleo central através da palavra **desrespeito**, bem como um aspecto funcional na agressão que eles sofrem, nesse caso mais ligada a questões de enfrentamento racial, cotas, etc. Vale lembrar que isso se relaciona a dados divulgados pelo IBGE em que em 2013 a Bahia ocupava o segundo lugar no ranking nacional com 76,3% autodeclarados pretos e pardos e era o estado com o maior número de pessoas que se declararam pretas (17,1%). Ainda, a família também se expressa como elemento funcional desse núcleo, que, segundo as justificativas docentes, estaria negligenciando a educação moral de seus filhos. O que estaria corroborando para a desvalorização da docência e o aumento de situações de violência contra o professor no interior das escolas.

No próximo quadro, é possível notar que o elemento **desrespeito** também se afirma como possível elemento central das representações dos professores do estado do Ceará.

### Quadro nº 9. Possíveis elementos centrais e periféricos da representação social da violência contra o professor – Ceará

++	Frequência >= 3 / Ordem de evocação < 3	
8.57%	desrespeito	2.33

+-	Frequência >= 3 / Ordem de evocação >= 3	
5%	agressao	5
4.29%	depressao	4.5
3.57%	autoridade	3
3.57%	descaso	4.2

-+	Frequência < 3 / Ordem de evocação < 3	
2.86%	alunos	1
2.86%	ausencia	1
2.86%	medo	1.25
2.86%	respeito	1.25
2.86%	educacao	1.75
2.86%	desvalorizacao	2
2.86%	falta	2
2.86%	armas	2
2.14%	morte	1
2.14%	pavor	2
2.14%	facada	2

--	Frequência < 3 / Ordem de evocação >= 3	
2.86%	sala	3
2.86%	odio	3
2.86%	familia	3.25
2.86%	tristeza	3.5
2.86%	aula	4
2.14%	panico	3
2.14%	chute	3
2.14%	vergonha	4
2.14%	drogas	4
2.14%	cuspidas	4
2.14%	desespero	5

Para esses docentes, a representação social da violência contra o professor parece estar norteada pelo **desrespeito** que é materializado nas situações de **agressão**, **descaso** e falta de **autoridade** que colocaria os docentes em situação de sofrimento emocional, como a **depressão**. Os elementos das demais periferias são bem próximos aos quadros anteriores (referentes aos dos estados de Alagoas e Bahia) e demonstram os episódios e sentimentos que esses docentes compartilham.

Os demais termos evocados pelos docentes são alarmantes: **armas**, **morte**, **pavor**, **facada**, **chute**, **drogas**, **cuspidas** e **desespero**. Esses termos ilustram os episódios de violência que os docentes enfrentam.

Para mim é um desrespeito muito sério, inclusive lidei com arma. Tive que tomar uma faca de um aluno em sala. PO410.CE

Ser professor hoje em dia é lidar com morte, ela tende a acontecer em quase todos os estados da Federação pois nossas leis não são efetivas quando se fala de violência escolar, pois a maioria dos casos acontece entre adolescente e professor. PO393.CE

Desrespeito. Por causa disso eu tive síndrome do pânico. PA370.CE

Como abordado na discussão teórica desta pesquisa, a violência contra o docente em seu ambiente de trabalho causa diversos transtornos entre depressão, síndrome do pânico, síndrome de *burnout*, etc. Além dessas doenças graves, a violência tem seu dano irreparável mais direto que é a morte dos indivíduos. Portanto, as consequências da violência podem ser graves, profundas e irreparáveis. E as falas dos professores acima corroboram para alertar a gravidade.

Uma pesquisa realizada pelo Instituto de Previdência do Município do Ceará<sup>23</sup> demonstra que os professores da rede pública que mais tiram licença médica e pedem transferência de função estão localizados em Fortaleza. Em 2011, foram liberadas 4.921 licenças médicas e 591 adaptações para os docentes da localidade. Os principais motivos apontados para o afastamento foram os problemas vocais, psicológicos e ortopédicos. A depressão e a síndrome do pânico despontam como os transtornos psicológicos de mais frequência nesses casos.

Outro levantamento mais recente realizado em 2016 aponta Fortaleza como a cidade de maior índice de violência e discriminação nas escolas. O estudo<sup>24</sup>, divulgado pelo Ministério da Educação, ouviu 6.700 alunos do 6º ano ao ensino médio, e foi realizado em sete capitais brasileiras com maiores taxas de assassinatos entre jovens. De acordo com a pesquisa, mais de 67% dos alunos da rede pública em Fortaleza disseram que foram agredidos verbal ou fisicamente em 2015. A média nacional é de 42%. Belo Horizonte aparece em segundo no ranking negativo com 66%. Em seguida, aparecem Salvador (40%), Maceió (33%), Vitória (30%), São Luís (28%) e Belém (28%). Ainda de acordo com a pesquisa, 32% dos alunos da rede pública em Fortaleza disseram ter sofrido discriminação dentro da escola; no Brasil, essa taxa é de 27%.

Os professores cearenses parecem enfrentar uma difícil realidade quando se trata da violência contra eles mesmos. Inclusive, na análise documental realizada na primeira etapa desta pesquisa, foi encontrado um espaço no site do Sindicato dos Professores e Servidores da Educação e Cultura do Estado e

---

<sup>23</sup> Disponível em: <<http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/cidade/violencia-afeta-alunos-e-professores-no-ceara-1.662209>>

<sup>24</sup> Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/03/1752179-fortaleza-lidera-em-violencia-e-discriminacao-dentro-da-escola.shtml>>

Municípios do Ceará para colher informações sobre a violência contra os docentes no estado, a fim de construir um “mapa” da violência na escola. A finalidade era construir uma pauta de reivindicações que resulte em políticas públicas para o enfrentamento do problema, e orientar os associados, pedagógica e juridicamente, conforme o caso, sobre como proceder diante de situações de violência contra a sua pessoa. Isso demonstra que os casos de violência contra o professor em Fortaleza são presentes no cotidiano docente.

Portanto, mesmo que a violência contra o professor esteja pautada em uma estrutura social mais ampla, é preciso refletir e buscar soluções para o problema, visto que esta afeta diretamente a integridade física e psicológica do profissional. Nesse contexto, Fortaleza vem se afirmando como a capital nordestina em que essa violência contra o docente se dá de forma mais intensa.

Partindo dessa mesma conexão, o quadro abaixo, dos professores do Maranhão, parece se aproximar da estrutura da representação dos professores cearenses.

#### Quadro nº10. Possíveis elementos centrais e periféricos da representação social da violência contra o professor – Maranhão

++	Frequência >= 3 / Ordem de evocação < 3		+-	Frequência >= 3 / Ordem de evocação >= 3	
10%	desrespeito	2.5	15%	familia	3
7.5%	tapas	1	7.5%	deseducacao	3
7.5%	ameacas	2	7.5%	pais	4
7.5%	educacao	2	7.5%	impunidade	4
			7.5%	desmotivacao	5
-+	Frequência < 3 / Ordem de evocação < 3		--	Frequência < 3 / Ordem de evocação >= 3	
2.5%	respeito	1	2.5%	tolerancia	3
2.5%	amor	2	2.5%	poder	3
2.5%	abuso	2	2.5%	diferenca	4
			2.5%	atitude	4
			2.5%	punicao	5
			2.5%	assedio	5

A palavra **desrespeito** mais uma vez aparece como pertencente ao núcleo central, porém a palavra **tapas**, seguida do termo **ameaças**, revela que tipo de violência os professores maranhenses vêm enfrentando: uma violência de natureza física. Assim como a estrutura dos professores cearenses, a forma

como se organiza a representação dos professores do Maranhão soa como uma denúncia sobre como as situações de violência contra eles vêm contribuindo para precarização da profissão docente. Eles evocam **impunidade, desmotivação, assédio, abuso, deseducação** e incluem a **família** e os **pais** dos alunos neste fenômeno.

Os alunos perderam o respeito pelo professor e demais seres humanos. PA249.MA

Ainda, os professores maranhenses parecem tentar buscar soluções para essas situações quando se identifica os termos **amor** e **respeito**, na zona de contraste, **tolerância, poder, diferença** e **atitude**, na segunda periferia. Essas palavras remetem a meios ou tentativas de erradicação da violência através das relações interpessoais, os indivíduos podem fazer a diferença tendo atitudes de respeito e tolerância, por exemplo.

O artigo intitulado “Uma escala para medir a infraestrutura escolar”<sup>25</sup>, traz os dados de uma pesquisa feita em parceria entre a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Baseada no Censo Escolar de 2011, a investigação indicou que o Maranhão é o Estado que possui a infraestrutura escolar mais precária do país. Oito em cada dez dos mais de 13 mil colégios maranhenses (80,7%) oferecem apenas água, sanitários, cozinha, energia elétrica e esgoto aos funcionários e alunos que os frequentam.

Os pesquisadores criaram uma escala de avaliação da infraestrutura escolar sobre estrutura e equipamentos dos colégios e fizeram a análise de cada estado brasileiro. Ao todo, foram avaliadas 194.932 escolas das redes pública e privada. Os pesquisadores utilizaram a Teoria de Resposta ao Item (TRI), método estatístico usado no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), para criar a escala de avaliação.

As quatro categorias foram criadas a partir de 22 itens: abastecimento de água, energia elétrica, esgoto sanitário, sala de diretoria, sala de professor, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de atendimento especial, quadra de esportes, cozinha, biblioteca, parque infantil, sanitário (para educação infantil e deficientes físicos), dependências para deficientes físicos, TV, DVD,

---

<sup>25</sup>Para ler na íntegra: NETO, J. J. S.; JESUS, G. R. D.; KARINO, C. A.; ANDRADE, D. F. D. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013

copiadora, computadores, impressora e internet. De 13.639 escolas maranhenses avaliadas no estudo, 11.007 têm infraestrutura elementar. Quase todas estão localizadas em áreas rurais (9.244). Depois do Maranhão, Pará, Amazonas, Acre e Piauí aparecem entre os que possuem a infraestrutura mais precária, ou seja, cinco estados no Norte e Nordeste estão com suas escolas em condições precárias de funcionamento.

Minayo e Souza (1998) afirmam que refletir sobre violência pressupõe o reconhecimento de sua complexidade, polissemia e controvérsia, isso significa compreender que ao ser perpetrada por indivíduos, grupos e/ou instituições, ela pode se manifestar de múltiplas maneiras, inclusive dissimulada e ideologizada, assumindo diferentes formas, e, inclusive, revelando contradições e formas de dominação. Os dados dessa pesquisa se relacionam diretamente com a violência dentro das escolas e contra o docente, pois não oferecer condições mínimas para desenvolver um trabalho pedagógico adequado, é também uma forma de violentar e subjugar tanto o público a quem essa escola é oferecida, quanto os profissionais que trabalham nessas escolas.

Isso se reflete na violência estrutural comentada por Boulding (1981, p.266) em que:

Este tipo de violência se aplica tanto às estruturas organizadas e institucionalizadas da família como aos sistemas econômicos, culturais e políticos que conduzem à opressão de determinadas pessoas a quem se negam vantagens da sociedade, tornando-as mais vulneráveis ao sofrimento e à morte. Essas estruturas determinam igualmente as práticas de socialização que levam os indivíduos a aceitar ou a infligir sofrimentos, de acordo com o papel que desempenham.

Portanto, ter que lidar constantemente com a falta de um local satisfatório provoca desistência tanto profissional, quanto do alunado, além de sentimentos como a vulnerabilidade, impotência, revolta, angústia, dentre outros. Visto esse quadro negativo das escolas maranhenses, em 2017 houve uma mudança no quadro salarial dos docentes que atualmente recebem a maior remuneração do País para professor de 40 horas com licenciatura plena.

O aumento salarial é resultado da tentativa de uma série de melhorias nas condições físicas dos espaços escolares e atendimento de demandas históricas da categoria, como concurso público, ampliação de jornada e unificação de matrículas, progressões na carreira, eleição direta para gestores escolares, entre

outras, que os docentes maranhenses vêm lidando há muito tempo, como evidenciou a pesquisa da UnB em parceria com a UFSC. Porém, pesquisas posteriores poderão ser feitas a fim de observar os impactos dessa melhoria salarial em relação direta com a violência estrutural que os docentes maranhenses vêm enfrentando ao longo desses anos.

**Quadro nº 11. Possíveis elementos centrais e periféricos da representação social da violência contra o professor – Paraíba**

++	Frequência >= 3 / Ordem de evocação < 3	
8.15%	desrespeito	2.55
3.7%	palavrao	2

+-	Frequência >= 3 / Ordem de evocação >= 3	
4.44%	deseducacao	3
4.44%	agressao	3.17
4.44%	tristeza	3.83
3.7%	assedio	3.4

--	Frequência < 3 / Ordem de evocação < 3	
2.96%	medo	2
2.96%	intolerancia	2.25
2.96%	xingamento	2.5
2.22%	indiferenca	1
2.22%	tapas	1
2.22%	agressividade	2
2.22%	ameacas	2
2.22%	covardia	2.33

--	Frequência < 3 / Ordem de evocação >= 3	
2.96%	abuso	3.5
2.96%	familia	4.5
2.22%	decepcao	3
2.22%	inflexibilidade	3
2.22%	tolerancia	3
2.22%	impunidade	4
2.22%	pais	4
2.22%	sarcasmo	4
2.22%	raiva	4.67
2.22%	desconfianca	5
2.22%	vexame	5

Novamente, a palavra **desrespeito** corrobora a ideia da normatividade desse termo na estrutura da representação dos docentes. Também no núcleo, o termo **palavrão** parece insinuar que a violência verbal é mais vivenciada entre os professores paraibanos como ilustram as justificativas abaixo:

Desrespeito. Pois, é rotina ouvir palavrão dentro de nossas salas de aulas. PA211.PB

Palavrões. Total falta de respeito. Faz o professor sentir-se um nada. PO23.PB

Aprimoramos o aparente valor às aparências e o resultado é este: a falta de respeito e o xingamento dos alunos todos os dias. PA287.PB

Aparentemente, a violência verbal ocasionaria menos danos que a violência física. Porém, essa concepção é refutada em uma pesquisa que afirma que repreensões, xingamentos, gritos, ameaças, ridicularizações, humilhações, e críticas podem ser tão prejudiciais quanto um abuso físico ou sexual. Segundo a pesquisa<sup>26</sup> realizada em 2013 com 554 jovens, com idades entre 18 a 22 anos, entrevistados e submetidos a estudos cerebrais liderada pelo psiquiatra Martin Teicher nos Estados Unidos, quando a agressão verbal é constante cria um risco de transtorno de estresse pós-traumático, o mesmo tipo de colapso psicológico muitas vezes experimentado por soldados.

Teicher (2013) afirma que a agressão verbal por si só é um fator de risco particularmente forte para a depressão, a agressividade e transtornos de dissociação. A pesquisa mostrou que a exposição ao abuso verbal afeta certas áreas do cérebro associadas a alterações do QI verbal, bem como os sintomas de depressão, de dissociação, e de ansiedade. Portanto, apesar de parecer menos ofensiva, a violência verbal que atinge os professores em sala de aula pode colaborar para o aumento de transtornos psicológicos.

Os elementos **deseducação, agressão, tristeza e assédio** dão o sentido funcional da estrutura da representação dos professores paraibanos, seguidos dos termos da zona de contraste e segunda periferia que elucidam as práticas de violência que os docentes sofrem no cotidiano. **Intolerância, xingamento, medo, ameaça, covardia, indiferença, tapas e agressividade** são termos que evidenciam um cotidiano cruel para esses docentes. A última periferia parece apontar para as consequências emocionais ocasionadas por terem que lidar com essas situações, como **decepção, raiva, vexame e desconfiança**.

Ainda, a Paraíba apresenta um alarmante quadro em relação a violência que atinge a sociedade. O estado registrou 438 homicídios de janeiro a abril de 2017, uma média de mais de 3 por dia. De acordo com números apresentados pela Secretaria da Segurança e da Defesa Social (Sesds)<sup>27</sup> de janeiro a abril deste ano foram contabilizadas 438 ocorrências de homicídios dolosos, o que resulta em uma média de 3,65 assassinatos por dia e de 109,5 por mês. Ou seja, o estado enfrenta uma difícil realidade no tocante a violência social que não pode deixar de ser considerada nas ocorrências enfrentadas pelos professores dentro

---

<sup>26</sup> Disponível em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3928064/>

<sup>27</sup> Disponível em [http://www.catoleneWS.com.br/noticias/girodenoticias/p2\\_articleid/25927](http://www.catoleneWS.com.br/noticias/girodenoticias/p2_articleid/25927)

das escolas. Os dados sugerem que a violência está disseminada tanto nos estados Nordesteiros, quanto dentro das escolas.

Dando prosseguimento, no quadro nº12 abaixo, identifica-se a estrutura da representação dos docentes pernambucanos:

**Quadro nº12. Possíveis elementos centrais e periféricos da representação social da violência contra o professor – Pernambuco**

++			+-		
Frequência >= 3 / Ordem de evocação < 3			Frequência >= 3 / Ordem de evocação >= 3		
9.91%	desrespeito	2.12	3.83%	agressao	3.05
4.21%	impunidade	2.56	3.64%	familia	3
-+			--		
Frequência < 3 / Ordem de evocação < 3			Frequência < 3 / Ordem de evocação >= 3		
2.43%	educacao	2	2.99%	desvalorizacao	3
1.87%	respeito	2.35	2.62%	medo	3.68
1.78%	palavrao	1.74	2.15%	tristeza	3.61
1.78%	descaso	2.47	1.78%	intolerancia	3.84
1.4%	deseducacao	2.2	1.68%	xingamento	3.17
1.12%	ameaca	2.17	1.21%	indisciplina	3.54
			1.21%	inseguranca	3.62
			1.12%	salario	3
			1.12%	assedio	3.08
			1.03%	humilhacao	3.36
			1.03%	gestao	3.45

Como observado, o possível núcleo central da representação social dos docentes de Pernambuco é formado pelas palavras **desrespeito** e **impunidade**, porém o termo **desrespeito** aparece com OMI mais baixa (2,12). A impunidade, elemento presente no núcleo central, sugere que os professores relacionam a certeza de que autores de atos de violência praticados contra eles não serão reprimidos. Esse termo também sugere que os professores se sentem à mercê da situação o que pode ter graves implicações tanto para a profissão, quanto para a saúde física e emocional desses docentes. Portanto, as palavras indicam que a representação social dos professores pernambucanos está fundamentada no desrespeito e na impunidade em relação a violência contra eles.

Enquanto a violência verbal aparece no núcleo central da organização das representações dos professores paraibanos através do termo palavrao, a

violência sofrida pelos professores pernambucanos parece estar mais relacionada a casos de violência física, como indicam as justificativas a seguir:

Os professores estão cada dia mais vulneráveis, o sentimento de impotência e fragilidade é o que nos resta diante da impunidade em tantos casos de violência vivenciados. Enquanto as autoridades responsáveis permanecerem omissas e os agressores impunes, os índices de violência contra os professores só aumentarão. PO340.PE

Os alunos e pais acham que podem intimidar o professor para que elas consigam o que querem. PA392.PE

O caso<sup>28</sup> de um professor da rede estadual espancado por um aluno dentro de uma escola em Recife, por causa de uma reprovação, ilustra bem o tipo de violência que os professores sugerem em suas justificativas. Após receber o resultado, o aluno deu tapas e murros no professor. De acordo com o professor, as agressões verbais e ameaças são constantes na escola, principalmente em época de provas. Portanto, os elementos **agressão e família** indicam mais uma vez que os professores se sentem agredidos em seus ambientes de trabalho, bem como a família está implicada nas relações de violência contra o docente, principalmente quando os autores são os alunos menores de idade.

Essa violência que ocorre nas escolas pernambucanas reflete também a violência que acomete o estado. Dados alarmantes de crimes em geral e assassinatos nos primeiros meses de 2017 estampam as capas dos jornais locais. Uma matéria publicada na página online do Jornal do Commercio<sup>29</sup> afirma que o primeiro trimestre deste ano de 2017 somam 1.522 homicídios, 466 a mais do que no mesmo período de 2016, o que dá uma média de 16 assassinatos por dia. Recife também sofre com inúmeros assaltos a ônibus. Segundo o sindicato dos motoristas rodoviários, no ano vigente já houve cerca de 1000 assaltos nos coletivos. Pernambuco também conta com 497 casos de estupro denunciados de janeiro a março de 2017. A capital, Recife, teve os maiores registros: 82 nos três primeiros meses do ano, 22 em março, 26 em fevereiro e 34 em janeiro.

---

<sup>28</sup> Disponível em: <http://oglobo.globo.com/brasil/aluno-reprovado-da-tapas-murros-em-professor-no-recife-2841538>

<sup>29</sup> Disponível em: <http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cidades/geral/noticia/2017/04/16/pernambuco-bate-mais-um-recorde-de-violencia-e-registra-em-media-18-assassinatos-por-dia-em-marco-278646.php>

Esses dados demonstram que Pernambuco enfrenta uma situação calamitosa em relação à falta de segurança pública, que se manifesta também no interior das escolas. Além disso, a pesquisa documental feita nos sites de sindicatos pernambucanos confirma que no estado casos de violência no ambiente escolar são constantes, tais como: invasão de gangues, drogas e depredações das escolas.

Na estrutura da representação dos docentes pernambucanos, os demais quadrantes são compostos por termos que indicam situações práticas e sentimentos partilhados pelos professores. Mesmo com um forte viés da violência direta, o termo **palavrão** com a menor OMI da zona de contraste (1,74) indica que a violência verbal também é uma realidade no cotidiano desses docentes.

As palavras **desvalorização** e **salário** aparecem como as mais importantes da última periferia, lembrando que a representação social geral dos professores (organizada no quadro nº 7) sugere que o baixo prestígio social dos professores seria uma condição que caracteriza a violência contra eles e, ao mesmo tempo, também seria um fator que desencadeia e legitima práticas de violência contra eles mesmos.

Acredito que muito da violência contra o professor vem do desprestígio social pelo qual a profissão vem passando ao longo dos anos. PO282.PE

Isso sugere que em Pernambuco além da violência social, as agressões, principalmente as que atingem a integridade física dos professores cometidas no interior das escolas, seriam um reflexo da desvalorização da profissão docente. Isso reafirma que a violência contra o docente aparentemente está fundamentada na violência geral que atinge grupos sociais, nos crimes de maneira geral, bem como em elementos estruturais e na desvalorização profissional que se materializa, principalmente, na baixa remuneração profissional. Os relatos dos professores confirmam a compreensão de que a violência no ambiente escolar, mais especificamente contra o docente, é um dos principais elementos de precarização da profissão, pois ele envolve tanto o exercício de sua função, quanto o papel social deste profissional.

Além disso, a palavra **gestão** também indica que a violência sofrida pelos docentes não é apenas física, mas também pautada na violência estrutural e em situações de assédio moral.

Estudamos muito e sempre tentamos levar o melhor para os alunos. Mas o descaso com as leis e a proteção que o estado dá ajuda o aumento desses atos, levando o professor a ser vítima de sua própria condição. PA286.PE

Ainda, esta periferia corrobora os sentimentos partilhados pelos demais professores dos estados vizinhos, como, **humilhação** e **tristeza**, que parecem fazer parte do cotidiano docente quando se trata de violência.

A seguir, o Quadro nº13 indica os elementos da representação partilhados pelos docentes do Piauí.

### Quadro nº 13. Possíveis elementos centrais e periféricos da representação social da violência contra o professor – Piauí

++	Frequência >= 3 / Ordem de evocação < 3		+-	Frequência >= 3 / Ordem de evocação >= 3	
13.51%	desrespeito	2.04	3.24%	descaso	3
8.11%	agressao	2.33	3.24%	impunidade	3.5
4.32%	desvalorizacao	2.75			

-+	Frequência < 3 / Ordem de evocação < 3		--	Frequência < 3 / Ordem de evocação >= 3	
2.7%	inseguranca	2.6	2.7%	medo	4.2
2.16%	verbal	2	2.16%	xingamento	3.25
1.62%	deseducacao	1	2.16%	intolerancia	3.25
1.62%	reflexo	2	2.16%	familia	3.5
1.62%	desinteresse	2	2.16%	ignorancia	3.5
1.08%	assedio	1	2.16%	humilhacao	3.75
1.08%	revolta	1	1.62%	estupidez	3
1.08%	raiva	1	1.62%	palavrao	3
1.08%	impotencia	2	1.62%	tristeza	3

O núcleo central partilhado pelos professores do Piauí é o mais semelhante a estrutura da representação geral dos docentes do Nordeste (Quadro nº 6). **Desrespeito**, **agressão** e **desvalorização** profissional são elementos que se consagram como fundamentais quando se pensa na violência contra os professores nordestinos.

Se bem remunerados, seríamos bem vistos por toda a sociedade, inclusive pelos alunos e pais de alunos. PO112.PI

No caso dos professores piauienses, esses termos são balizados pelo **descaso** e pela **impunidade**, presentes na primeira periferia.

É triste a realidade no Nordeste e estamos à mercê de tanta violência e a insegurança é o maior aliado desta situação.  
PA140.PI

A zona de contraste traz a palavra **verbal** que se refere a violência verbal sofrida pelos docentes e que constantemente se afirma como o tipo mais recorrente.

Os nossos alunos já são orientados a nos agredir verbalmente. Seja pelos pais, pela mídia ou pela sociedade que ensina.  
PA33.PI

Os demais termos como **assédio**, **insegurança**, **desinteresse**, **revolta**, **raiva** e **impotência**, por exemplo, caracterizam mais uma vez a realidade enfrentada por esses professores e as sensações que as situações qualificadas por desrespeito suscitam nesses docentes, raiva, revolta, impotência. Ainda, destaca-se o termo **desinteresse** que pode tanto se referir a situações de descaso da gestão pública em relação ao enfrentamento da violência nas escolas, quanto a situações de desistência profissional deles próprios e de seus alunos em sala de aula.

Todos os dias os professores passam por isso, seja através do aluno, pais, colegas de trabalho ou a sociedade. PA151.PI

A segunda periferia, apesar de constituir os elementos periféricos mais distantes da representação, reproduz os termos que se referem a consequências práticas da violência na vida profissional dos docentes, **medo**, **intolerância**, **ignorância**, **tristeza**, **humilhação**, etc. Por último, chama atenção o termo **família** que, nesta organização, ficou situado no último quadrante, admitindo que a representação dos professores piauienses parte do viés da violência simbólica ou estrutural, em que a desvalorização profissional é o principal elemento de destaque.

Abaixo, apresenta-se a organização da representação dos professores do estado de Rio Grande do Norte:

**Quadro n ° 14. Possíveis elementos centrais e periféricos da representação social da violência contra o professor – Rio Grande do Norte**

++			Frequência >= 3 / Ordem de evocação < 3		
18.33%	desrespeito	2.45			
10%	impunidade	2			
10%	injustica	2.5			
5%	educacao	1			
5%	agressao	2			

+-			Frequência >= 3 / Ordem de evocação >= 3		
8.33%	revolta	4.2			
6.67%	limites	3.5			
6.67%	medo	4.25			
5%	desvalorizacao	3			
5%	deestrutura	5			
5%	indignacao	5			

-+			Frequência < 3 / Ordem de evocação < 3		
1.67%	desespero	1			
1.67%	insulto	1			
1.67%	falta	1			
1.67%	ameaca	2			

--			Frequência < 3 / Ordem de evocação >= 3		
1.67%	desanimo	3			
1.67%	assassinato	4			
1.67%	tristeza	4			
1.67%	descaso	5			
1.67%	odio	5			

O possível núcleo central dos professores do Rio Grande do Norte é composto por seis elementos, **desrespeito, impunidade, injustiça, educação e agressão**. Uma quantidade maior de termos no núcleo pode ocorrer devido aos dados rodados na plataforma openEvoc e do cálculo da frequência junto com a hierarquização das palavras, visto que só ficam no possível núcleo central os elementos que tiveram uma frequência superior e uma ordem média de evocação menor que o corte atribuído pelo pesquisador. Menos termos foram evocados pelos professores do Rio Grande do Norte, visto que participaram desta etapa apenas 42 professores do estado em questão.

Porém, esses termos não se diferem dos elementos evocados por docentes de outros estados, trazendo as relações entre o desrespeito e as agressões que os professores sofrem com a impunidade, injustiça e a falta de educação.

Todas as demais palavras partem do respeito. Se não sou bem remunerado; passa pela questão do desrespeito com nossa classe. A questão salarial também, a nossa formação deixa muito a desejar. Deveria ter uma grade curricular nos cursos de Pedagogia que fizesse os alunos reconhecer-se como um ser político. É triste ouvir um professor dizer que tem ódio de política. Enfim, penso que todas essas questões, envolve a questão do respeito pela classe. PA334.RN

Dessa forma, o desrespeito perpassa as relações interpessoais entre alunos e professores e vão também se configurando na desvalorização profissional comum a todos os professores participantes da pesquisa. Esses termos se relacionam com a primeira periferia que traz elementos já consagrados quando se pensa nesse tipo de violência: **desvalorização, desestrutura** (escolas sucateadas), **medo**, etc.

Uma pesquisa<sup>30</sup>, divulgada pelo IBGE em agosto de 2016, realizada pelo PENSE (Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar) atestou que o Rio Grande do Norte é o estado em que mais alunos perderam aulas por motivos de falta de segurança. No levantamento, o IBGE realizou entrevistas em escolas públicas e privadas em todo o Brasil, com alunos do 9º ano, de 13 a 17 anos. A pesquisa contemplou questões sobre aspectos socioeconômicos, contexto familiar, segurança, violência, consumo de drogas, entre outras.

No Rio Grande do Norte, foram realizadas entrevistas em 139 escolas e de acordo com os dados, as aulas foram suspensas em 22,2% das escolas do estado por motivo de falta de segurança, classificando o Rio Grande do Norte em primeiro lugar nesse quesito em relação aos demais estados brasileiros. Um dos motivos é a disputa entre gangues em relação a tráfico de drogas na região, o que corrobora os dados colhidos na primeira fase da pesquisa em que nos documentos analisados em relação à violência no estado, as drogas ilícitas aparecem com grande força nas relações de violência dentro das escolas.

Dessa forma, os termos que aparecem no possível núcleo central e na primeira periferia se relacionam diretamente com os elementos da zona de contraste, **desespero, insulto e ameaça**, que parecem confirmar as relações práticas dessa violência nas instituições escolares. Ou seja, a dura realidade enfrentada pelos professores do RN que vem se confirmando em todo Nordeste.

Os dados encontrados nesta investigação vão confirmando que os profissionais da educação estão vulneráveis a qualquer tipo de violência no ambiente escolar, seja por parte dos alunos ou dos familiares destes, das gestões públicas, tornando-se rotina. Por conviver diariamente com esse tipo de evento, da violência verbal ao adoecimento psicológico, o educador experimenta

---

<sup>30</sup> Disponível em: <http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/rn-a-o-estado-em-que-alunos-perderam-mais-aulas-por-motivos-de-segurana-a/356325>

um grande sofrimento que prejudica sua saúde física e mental, desenvolvendo sintomas como os já citados neste texto fadiga, transtorno do sono, falta ou excesso de apetite e ansiedade.

Mais do que isso, na segunda periferia aparecem termos alarmantes como **desânimo, assassinato, ódio, tristeza e descaso**. Essas palavras demonstram a densa problemática que está se fundindo à profissão do docente. Quando os professores evocam palavras como assassinato e ódio, demonstram um forte indicativo sobre o tipo de situação que estão enfrentando. Os profissionais que sofrem violências na escola têm o seu nível de estresse aumentado. As condições hostis e o descaso implícito na desvalorização do professor favorecem um sentimento doentio de tristeza que pode causar a morte.

Ainda, cabe destacar um levantamento<sup>31</sup> realizado pela ONG Mexicana - Conselho Cidadão para Segurança Pública e Justiça Penal, que identificou o município de Natal como a 10ª cidade mais violenta do mundo em 2016. A lista, que possui 50 cidades, foi baseada no número de homicídios por 100 mil habitantes e inclui 19 cidades brasileiras, destas, Natal é a primeira, com 69,56 homicídios. A lista inclui ainda Aracaju (12º), Feira de Santana (15º), Vitória da Conquista (16º), Campos dos Goytacazes (19º), Salvador (20º), Maceió (25º), Recife (28º), João Pessoa (29º), São Luís (33º), Fortaleza (35º), Teresina (38º), Cuiabá (39º), Goiânia (42º), Macapá (45º), Manaus (46º), Vitória (47º) e Curitiba (49º). O ranking demonstra o número alarmante de nove capitais nordestinas entre as cidades mais violentas do mundo, isto é, as capitais de todos os estados do Nordeste estão enfrentando um sério problema em relação à segurança pública e a criminalidade.

A violência possui uma fecundidade própria, ela parece que se engendra a si mesma, é preciso então analisá-la em rede, em entrelaçamento. Assim, a violência generalizada nos estados da Região não pode ser desconsiderada quando se pensa nas situações vividas pelos docentes dentro das escolas. As palavras evocadas pelos professores, de uma forma geral, vêm se organizando como uma rede que demonstra o funcionamento da violência contra eles, uma pressão social, governamental, salarial, abre caminhos para práticas agressivas,

---

<sup>31</sup> Disponível em: <http://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/natal-e-a-cidade-mais-violenta-do-brasil-diz-ranking-mundial.ghtml>

cruéis, massacrantes que os adoecem em seus locais de trabalho. Além disso, inseridos em municípios com grandes índices de criminalidade e impunidade, sentem pessoalmente essas influências em suas salas de aula.

As formas e aparências mais chocantes e às vezes mais condenáveis da violência, frequentemente ocultam outras situações, por encontrarem-se prolongadas no tempo e protegidas pelas ideologias, pela organização social ou pelas instituições, o que os docentes vêm denunciando com suas evocações. A grande saliência das palavras desvalorização e desrespeito parece abarcar, senão todas, a grande maioria das motivações das situações de violências ocorridas com os docentes em seus locais de trabalho. Assim como explicam as motivações, essas palavras relacionadas aos outros termos dos quadrantes explicam também de onde surge e como se gera a violência contra esse profissional.

Por último, segue o quadro da organização da estrutura das representações dos professores sergipanos.

**Quadro nº 15. Possíveis elementos centrais e periféricos da representação social da violência contra o professor – Sergipe**

++	Frequência >= 3 / Ordem de evocação < 3		+	Frequência >= 3 / Ordem de evocação >= 3	
6.67%	desrespeito	1	6.67%	politica	3
6.67%	respeito	1	6.67%	profissao	4
6.67%	salario	2	6.67%	formacao	5
6.67%	impunidade	2	5%	fracasso	3
5%	descaso	2	5%	indisciplina	3
5%	desvalorizacao	2	5%	familia	4
			5%	absurdo	4
			5%	injustica	5
			5%	abandono	5
+	Frequência < 3 / Ordem de evocação < 3		--	Frequência < 3 / Ordem de evocação >= 3	
1.67%	opressao	1	1.67%	incompreensao	3
1.67%	traumatizada	2	1.67%	medo	3
1.67%	inimizade	2	1.67%	ansiedade	4
			1.67%	preconceito	4
			1.67%	tristeza	5

Como observado, o quadro referente aos resultados das evocações dos professores sergipanos possui seis palavras no primeiro quadrante. Assim como

o quadro com a estrutura da representação dos professores do Rio Grande do Norte, isso pode ocorrer devido ao cálculo da frequência junto com a hierarquização das palavras. Pode-se dizer que os elementos evocados pelos professores de Sergipe, organizados pela plataforma openEvoc, eram mais condensados que os demais (cabe lembrar que participaram 32 professores de Sergipe). O possível núcleo central em questão é constituído pelas palavras **desrespeito, respeito, salário, impunidade, descaso e desvalorização**. Porém, as palavras respeito e desrespeito aparecem como as mais importantes por terem a menor OMI.

Respeito. Sem respeito não existe boa convivência em nenhum lugar. PA219.PI

Esse núcleo caracteriza a representação docente compartilhada pelos demais, uma situação de desrespeito tanto nas relações interpessoais, quanto nas situações em que a desvalorização profissional, caracterizada nos baixos salários, evidencia o descaso corroborado pela impunidade dos atos cometidos contra os professores.

O segundo quadrante traz elementos diferentes dos demais professores, **política, profissão, formação, fracasso e abandono**, que aparentemente situam a violência contra o professor como um elemento de precarização da profissão, sugerindo que este profissional se vê numa situação de fracasso e abandono. Essas palavras podem se referir tanto a desistência da profissão, evasão dos alunos e baixos índices de rendimento nos estudos, quanto a precária infraestrutura de grande parcela das escolas públicas brasileiras.

Medo. Eu sinto que essa palavra descreve melhor porque eu vivo com medo de sofrer alguma coisa mais do que já sofro. Xingamentos são comuns. A vontade de fazer outra coisa é grande, gostaria de ter condições para isso. PA209.PI

No caso de Sergipe, as justificativas sugerem de modo mais explícito que os professores estão lidando com sofrimento psicológico e emocional em sua profissão. Há casos alarmantes envolvendo o adoecimento de docentes no estado, como o de uma professora de História, noticiado pelo Jornal de Sergipe<sup>32</sup>. A professora cometeu suicídio e seu corpo foi encontrado dentro de

---

<sup>32</sup> Disponível em: <https://jornaldesergipe.com.br/2016/07/com-depressao-e-sem-receber-salario-professora-escreve-carta-e-comete-suicidio.html>

sua residência em julho de 2016. Segundo relatos dos familiares, a professora voltou a lecionar e não recebeu por vários meses a gratificação por regência de classe, ocasionando problemas de depressão e cardiovasculares. Ela apresentou atestados médicos para a diretora da penúltima escola em que lecionou, mas os mesmos eram tratados com desdém.

Com o agravamento do quadro de saúde da professora, até os médicos peritos da Secretaria de Estado do Planejamento Orçamento e Gestão (SEPLAG) emitiram uma licença de 60 dias para tratamento de saúde após o sindicato da categoria intervir, pois inicialmente havia sido negada. A professora teve o seu salário suspenso durante dois meses. Ela chegou a recorrer aos familiares para manter o sustento básico. Em junho, a professora voltou a trabalhar com a expectativa de receber seus vencimentos que não vieram. A docente escreveu uma carta relatando os problemas que enfrentou por um ano e cometeu suicídio.

Portanto, ao se tratar de violência, estamos também tratando da vida dos indivíduos. Do único bem irreparável que possuímos. É uma situação que requer um olhar mais atento da sociedade como um todo. Este imperativo é trazido à tona quando os docentes evocam palavras que sugerem a necessidade de políticas públicas voltadas para a erradicação da violência nas escolas e o investimento nos profissionais da educação através de qualificação profissional, através dos termos **política, profissão e formação**. Esses três elementos sugerem uma possibilidade de enfrentamento do fenômeno em questão.

A zona de contraste do quadro nº 15 também apresenta palavras que chamam atenção para a difícil situação dos professores: **opressão, traumatizada e inimizado**. Tais termos sugerem situações já vivenciadas pelos docentes que geraram sentimentos de opressão e trauma. A palavra inimizado se refere a relações interpessoais, uma possibilidade de um confronto.

Além dos transtornos, agressões, afastamentos, suicídios, readaptações, há também casos de assassinatos de professores dentro das salas de aula. A tentativa de assassinato de um professor de biologia<sup>33</sup> da região metropolitana de Aracaju (SE), em agosto de 2014, corrobora as evocações alarmantes dos

---

<sup>33</sup> Disponível em: < <https://educacao.uol.com.br/noticias/2014/08/13/professor-leva-cinco-tiros-de-aluno-em-sergipe-motivo-seria-nota-baixa.htm>>

professores que se relacionam com algumas situações de violência enfrentadas pelos profissionais. Uma nota baixa teria motivado o ataque do estudante de 17 anos que acertou cinco tiros no professor. O aluno, na companhia de outros dois colegas, teria se dirigido até a sala dos professores com o argumento de que iria beber água. Na sala, eles se depararam com o professor e o adolescente efetuou os disparos que acertaram as costas, a mandíbula e um dos braços do docente. Novamente, enfatiza-se que o dano à vida do indivíduo é a consequência mais cruel da violência.

Finalizando o quadro dos professores sergipanos, a segunda periferia traz elementos já recorrentes quando se trata de violência contra o docente. O **medo**, **ansiedade** e **tristeza**, por exemplo, demonstram o que situações de violência contra o professor acarretam para a saúde do profissional.

Como observado, considerar a partir dos diferentes grupos pesquisados a estrutura das representações sociais de violência contra o professor contribuiu para trazer à tona tanto os pontos específicos, quanto questões mais abrangentes sobre a problemática enfrentada pelos profissionais nos diferentes estados nordestinos.

Apesar do possível núcleo central da representação dos professores de Alagoas ser organizado de maneira diferente dos demais, composto pelas palavras **deseducação**, **tristeza**, **família** e **drogas**, as palavras evocadas não destoaram dos demais docentes. Na organização do quadrante, os termos **desrespeito** e **impunidade** (centrais para os demais grupos de professores) aparecem ainda na primeira periferia. O destaque para as situações de violência que os professores vêm enfrentando dentro das escolas alagoenses está na forte presença de drogas ilícitas, que envolve o tráfico desses entorpecentes, situações de disputas de gangues, roubos, assassinatos e isso se relaciona também a violência social que impera no estado em questão.

De maneira geral, para os docentes de Alagoas, a representação se baseia no termo **deseducação** que apresenta propriedades normativas na organização do possível núcleo central e nas palavras **tristeza**, **família** e **drogas** que expressariam as características funcionais desse núcleo.

Já a representação dos professores baianos foi organizada em um núcleo central composto pelos elementos **desrespeito**, **agressão** e **família**. As demais palavras constituíram o sentido prático dessa violência enfrentada por eles,

como por exemplo, as **ameaças, ofensa, covardia, xingamentos, raiva** que indicam os sentimentos partilhados por eles, a saber: **medo, tristeza, indignação, insegurança, angústia, vergonha**, termos que aparecem no sistema periférico.

O termo **família** que, novamente aparece tanto no núcleo central da representação dos professores de Alagoas, quanto na representação dos professores da Bahia, se afirma como elemento funcional deste núcleo, em que ora a família dos alunos estaria negligenciando a educação moral de seus filhos, o que estaria corroborando a desvalorização da docência e o aumento de situações de violência contra o professor no interior das escolas, ora essa família expressaria a posição e a desvalorização que esse profissional tem na sociedade brasileira.

Assim como nos dois estados acima, quando se trata do Ceará, os dados levantados corroboram para afirmar que os casos de violência contra o professor em Fortaleza são graves e corriqueiros. As ações realizadas pelos sindicatos analisados e as notícias sobre a violência na cidade de Fortaleza, identificam a capital como um dos locais mais violentos em relação à agressão contra os docentes.

A representação social dos docentes do Ceará se organiza em um possível núcleo central com a palavra **desrespeito**. Esse desrespeito é materializado na primeira periferia: nas situações de **agressão, descaso** e falta de **autoridade** (termo que se refere também as implicações da impunidade) que colocaria os docentes em situação de sofrimento emocional, como a **depressão**. Os termos evocados pelos docentes na segunda periferia são alarmantes: **armas, morte, pavor, facada, chute, drogas, cuspada e desespero**. Esses termos ilustram os episódios de violência que os docentes enfrentam.

Essa dura realidade também está presente na organização estrutural da representação dos professores do Maranhão na qual o núcleo central é composto por quatro palavras: a palavra **desrespeito** aparece mais uma vez, porém a palavra **tapas**, seguida do termo **ameaças**, revela que tipo de violência os professores maranhenses vêm enfrentando: uma violência de natureza física. O termo **educação** também no possível núcleo central sugere o descaso com a organização do sistema educacional brasileiro, suas escolas e o público que elas atingem, o que se configuraria também como uma violência estrutural.

Semelhante ao que ocorre com os professores cearenses, a forma como se organiza a representação dos professores do estado do Maranhão soa como uma denúncia sobre como as situações de violência contra eles vêm contribuindo para precarização da profissão docente.

Já para os profissionais da Paraíba, a representação se estrutura a partir de um núcleo central composto de duas palavras. Neste possível núcleo, aparece novamente a palavra **desrespeito** que vai corroborando a normatividade desse termo na estrutura da representação dos docentes de maneira geral. Também no núcleo, o termo **palavrão** parece insinuar que a violência verbal é mais vivenciada entre os professores paraibanos, confirmadas pelas justificativas dadas pelos professores.

No estado vizinho, Pernambuco, o possível núcleo central da representação social dos docentes é formado pelas palavras **desrespeito** e **impunidade**. A impunidade sugere que os professores relacionam a certeza de que autores de atos de violência praticados contra eles não serão repreendidos. Além disso, a palavra desrespeito sugere que além da violência social, as agressões, principalmente as que atingem a integridade física dos professores cometidas nos interiores das escolas, seria um reflexo da desvalorização da profissão docente e da violência que impera no estado.

Assim como ocorre no Piauí, em que o possível núcleo central é composto pelos termos **desrespeito**, **agressão** e **desvalorização**, balizados pelo **descaso** e pela **impunidade**, elementos evocados na primeira periferia.

Tal quadro também se expressa nas representações sociais dos docentes do Rio Grande do Norte, em que o possível núcleo central dos professores é composto pelos elementos, **desrespeito**, **impunidade**, **injustiça**, **educação e agressão** que se relacionam com o desrespeito profissional (nas relações interpessoais à violência estrutural) e com as agressões que os professores sofrem, relacionadas a impunidade, justiça e a educação. Ainda para os professores do estado, os termos alarmantes da segunda periferia **assassinato**, **ódio**, **tristeza**, demonstram um forte indicativo sobre o tipo de situação que estão enfrentando. Os profissionais que sofrem violências na escola têm o seu nível de estresse aumentado, as condições hostis e o descaso implícito na desvalorização do professor favorecem um sentimento doentio de tristeza que pode causar a morte.

A representação social dos docentes de Sergipe corrobora esta afirmação de que os professores estão lidando com sofrimento psicológico e emocional em sua profissão. O possível núcleo central identificado é constituído pelas palavras **desrespeito, respeito, salário, impunidade, descaso e desvalorização**. Esse núcleo caracteriza a representação docente compartilhada pelos demais, uma situação de desrespeito tanto nas relações interpessoais, quanto nas situações em que a desvalorização profissional, caracterizada nos baixos salários, evidencia o descaso corroborado pela impunidade dos atos cometidos contra os professores.

De maneira geral, as representações do grupo de professores sergipanos foram bastante próximas, balizadas principalmente pelo termo **desrespeito** que se relacionou com os demais elementos centrais e com os elementos periféricos. Os termos evocados se aproximaram no modo que foram organizados nos quadrantes e evidenciaram tanto as implicações dessa violência no cotidiano docente, quanto os possíveis fatores geradores do fenômeno em questão, que envolvem questões estruturais, a desvalorização profissional e as relações mais diretas de âmbito interpessoal.

Essa situação também se afirma na violência que assola toda a Região Nordeste. Como apontado, as nove capitais nordestinas estão entre as cidades mais violentas do mundo. Isso não pode ser desconsiderado nas reflexões da violência no cotidiano escolar e contra o profissional e isso vem contribuindo para que haja uma naturalização ou banalização da violência dentro das escolas. Nesse contexto, a violência contra o docente vem se afirmando como uma modalidade nesta violência mais ampla, que é a violência escolar. Assim como a violência social, essa modalidade é um fenômeno complexo que tem, em suas raízes, a interação de fatores biológicos, econômicos, sociais, culturais, históricos, éticos e políticos. Ou seja, estamos lidando na escola com uma violência intraescolar, uma violência que se relaciona com o fenômeno social, porém apresenta particularidades ligadas às instituições escolares, como a organização da própria escola, as atividades realizadas nela.

Ao analisar as dimensões da estrutura dessas representações, entende-se que um olhar mais atento sobre a problemática é necessário, pois ela rompe as barreiras institucionais e se afirma nas relações interpessoais entre professores e alunos, correndo o risco de se tornar algo naturalizado e mais

habitual ainda no espaço deste profissional. Essa violência afeta a vida do professor de modo individual e em sociedade, levando-o ao isolamento e desestímulo em relação a sua profissão.

Existe a falta de consenso a respeito do conceito de violência, mas no caso dos professores, há uma consonância que deve ser levada em consideração anunciada a partir da estrutura da representação detectada. Primeiro, há um forte viés sobre os valores simbólicos que estão agregados à profissão docente e instituição escolar. Esses valores se relacionam com uma possível crise social, as relações familiares dos alunos e o papel do professor na sociedade. Segundo, há consequências físicas e psicológicas escancaradas nas agressões, nos afastamentos e no adoecimento docente.

Diante disso, fica explícito que o que está em jogo também é a capacidade da escola, de seus agentes, do Estado, dos órgãos de proteção ao profissional e dos cursos de formação docente pensarem sobre o fenômeno e o considerarem como digno de investimento, investigação e pesquisa em busca de uma solução. É preciso que alcancemos as implicações, características, conceitos e expressões desta modalidade que aflige os docentes em diferentes ângulos, seja em âmbitos jurídicos, na saúde, na educação, na política, nas relações interpessoais.

A família, constantemente evocada pelos docentes, e a participação da comunidade no enfrentamento desse problema também podem contribuir para o processo de superação da violência, pois, como se sabe, a violência escolar não aflige somente as escolas da periferia, mas também escolas localizadas em bairros da classe média e alta, bem como instituições de ensino superior públicas e privadas.

Assim, as implicações desta modalidade de violência resultam em agravos de ordem física e mental na saúde, que, visto a gravidade da situação denunciada pelos docentes, pode ser considerada um problema social e de saúde pública no Brasil. Portanto, este é um problema estabelecido. Não se pode negar sua existência e, principalmente, contemporizar ações mediadoras que levem, talvez, a atenuação de ocorrências dessa natureza no ambiente escolar.

Para aprofundar mais a questão, a seção a seguir tratará sobre como a violência contra o professor é representada por dirigentes de associações sindicais. Para isso, foi realizado um teste do núcleo central inspirado na técnica

de Triagens Hierarquizadas Sucessivas, já discutida na metodologia, cuja finalidade foi corroborar e problematizar os elementos que efetivamente estruturam o núcleo central das representações.

### 6.3 O NÚCLEO CENTRAL DA VIOLÊNCIA CONTRA O PROFESSOR

Como mencionado, o teste do núcleo central inspirado na técnica das Triagens Hierárquicas Sucessivas contou com a participação de 18 (dezoito) professores que hierarquizaram sucessivamente as palavras: **desrespeito, impunidade, agressão, desvalorização, família, palavrão, respeito e educação**. Esses termos, com OMI mais baixa, fazem parte do quadro de quatro casas que contém a organização dos termos evocados pelos participantes durante a primeira fase do estudo empírico.

Com o objetivo principal de explicitar como os elementos centrais das representações sociais de violência contra o professor são organizados pelos professores associados e dirigentes de entidades sindicais do Nordeste, as cartelas com as referidas palavras foram apresentadas aos sujeitos individualmente para uma seleção contínua em três fases. Na primeira seção, foi solicitado que das oito palavras expostas, o professor selecionasse seis que considerava as mais importantes quando pensava na violência contra o professor. Posteriormente, das seis palavras, foi solicitado que o docente selecionasse as quatro fundamentais; depois, das quatro, que selecionasse duas palavras imprescindíveis ao pensar na violência contra o professor. Concluída a hierarquização, o sujeito justificava a escolha dessas duas últimas.

Na primeira fase de hierarquização, as seis palavras consideradas mais importantes frequentemente selecionadas do conjunto foram, nesta ordem: “Desrespeito”, “Impunidade”, “Desvalorização”, “Agressão”, “Família” e “Respeito”. Convém lembrar que, na organização geral da estrutura, o possível núcleo central da representação dos professores é composto pelos quatro elementos **desrespeito, agressão, impunidade e desvalorização**. Neste primeiro momento, esses elementos mantiveram-se com uma frequência de permanência alta, como observamos no quadro abaixo:

**Tabela nº1. Distribuição dos termos da primeira etapa do teste do núcleo central**

<b>Termos</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Desrespeito	16	88,8
Impunidade	15	83,3
Desvalorização	13	72,2
Agressão	12	66,6
Família	13	72,2
Respeito	11	61,1
Palavrão	10	55,5
Educação	10	55,5

Como observado na tabela nº1, dos seis elementos mais frequentemente selecionados pelos docentes, a palavra **desrespeito** teve a maior frequência de permanência (f=16), o que significa que aproximadamente 88% dos professores escolheram esse termo como imprescindível ao pensarem em violência contra o professor. Já as palavras **palavrão** e **educação** foram menos selecionadas, apenas 55,5% dos docentes as escolheram. Convém lembrar que esses dois termos integram a zona de contraste no quadro de quatro casas. Da periferia, apenas o elemento **respeito** obteve frequência de permanência mais alta.

Novamente, nesta primeira fase do teste do núcleo observou-se a grande recorrência da escolha dos docentes pelo termo **desrespeito**. Essa palavra se afirma como elemento de grande saliência nas representações dos docentes, seja quando se observa a organização estrutural da representação social do grande grupo, seja quando se isola o grupo participante por estado. A abordagem estrutural tal qual ela é definida por Abric (1994a, 1994b, 1998), Flament (1994) e Rouquette e Rateau (1998) estabelece uma representação social como uma organização, uma estrutura que é atravessada por diferentes dimensões. Nesse sentido, conforme as diferentes situações, a representação é ativada de modo mais normativo ou funcional.

Nesta pesquisa, o termo **desrespeito** se confirma como um elemento de ordem primordialmente normativa, apesar de também se relacionar ou ser ativado em ocasiões mais relacionadas as práticas de violência dentro das escolas. Por exemplo, quando os docentes evocaram e justificaram as tipificações das agressões sofridas por eles em etapas anteriores da pesquisa, as descreveram também como situações de desrespeito. Ao mesmo tempo, o

referido termo abarca uma conjuntura mais ampla da violência estrutural baseada na desqualificação social da profissão, também trazida à tona pela organização das representações sociais dos docentes nas etapas anteriores da investigação.

O mesmo movimento ocorre com os elementos **impunidade, desvalorização, agressão, família e respeito**, termos que apresentaram alta frequência ainda na primeira fase. Sabe-se que 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, pela relação que o sujeito mantém com o objeto. Portanto, a homogeneidade de uma população não é definida pelo consenso entre seus membros, mas sim porque 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).

Dessa forma, essas seis palavras **desrespeito, impunidade, desvalorização, agressão, família e respeito** se afirmam nessa primeira etapa do teste como diretamente relacionadas ao caráter normativo e funcional do núcleo central do objeto violência contra o professor. Aparentemente, elas representam o consenso grupal em relação ao objeto, pois os reflexos sociais do desrespeito nas relações com os alunos, em situações de agressão e na desvalorização do docente, bem como na impunidade que impera em nosso país, parecem comuns aos professores quando eles pensam na violência contra si.

Ainda, é importante destacar o elemento **família**. Na primeira fase do estudo empírico, nas análises da organização estrutural das representações sociais dos professores, a palavra família apareceu tanto no núcleo central de alguns grupos de docentes, como integrando o sistema periférico. Em suas justificativas, os professores reconhecem que algumas manifestações de violência e o comportamento agressivo dentro da escola podem ter origem no seio familiar. Os docentes sugeriram que a falta de respeito dos alunos, a ausência de valores como ética, honestidade, advém também de uma lacuna da educação que deveria ser proposta pela família.

Especificamente, o termo **família** apareceu no possível núcleo central da representação dos professores de Alagoas e da Bahia, e apresentou

características de um elemento funcional desse núcleo. Conforme os dados, ora a família dos alunos negligencia a educação moral de seus filhos, o que concorre para a desvalorização da docência e o aumento de situações de violência contra o professor no interior das escolas, ora essa família expressa a posição e a desvalorização que esse profissional tem na sociedade brasileira.

Portanto, o termo família é trazido à tona com esses dois principais vieses, que dentro de uma perspectiva mais ampla não é apontado como elemento fundamental explicativo para este tipo de violência. A família influenciaria, mas não seria determinante para as agressões cometidas contra os docentes dentro das escolas. Isso pode ser corroborado nas etapas seguintes do teste do núcleo.

Na segunda fase do teste, foi solicitado que os docentes selecionassem quatro palavras (das seis escolhidas na fase anterior) consideradas fundamentais quando pensavam em violência contra o professor:

**Tabela nº2. Distribuição dos termos da segunda fase do teste do núcleo central**

<b>Termos</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Desrespeito	18	100
Impunidade	10	55,5
Desvalorização	08	44,4
Agressão	05	27,7
Família	03	16,6
Respeito	01	5,5
Educação	02	11,1

Conforme se observa nas frequências e percentuais contidos na tabela nº2, os professores consideram que as palavras fundamentais quando pensam na violência contra o docente são: **desrespeito, impunidade, agressão e desvalorização**. O elemento **palavrão** foi desconsiderado pelos participantes nesta seção, bem como o termo **família** não ficou entre as palavras selecionadas pelo grupo pesquisado confirmando que a instituição familiar não se configura como elemento imprescindível na representação dos docentes.

É importante destacar que o termo **desrespeito** foi selecionado por todos os participantes nesta segunda etapa de hierarquização das palavras. Isso remete novamente às propriedades que constituem o núcleo central nas quais prevalece a dimensão normativa do elemento **desrespeito**, ligada à história e

ideologia, aos sistemas de valores sociais do grupo de docentes. Essa palavra também se relaciona com os julgamentos, estereótipos e opiniões admitidas pelos sujeitos em questão.

As relações entre o **desrespeito** evocado pelos docentes e a violência contra eles mesmos abrangem diferentes perspectivas. As etapas anteriores da investigação confirmam que esse elemento compreende uma variedade de aspectos, a saber: os diferentes tipos de violência (física, verbal, simbólica, psicológica) e suas manifestações; a perda ou o questionamento sobre a função socializadora da instituição escolar (os valores da cultura e a ausência de legitimidade do professor); as relações entre a violência e a formação dos professores, o desempenho dos alunos, o *bullying*; as relações com o contexto familiar dos alunos, bem como o papel social que o profissional desempenha atualmente na sociedade. Portanto, o elemento **desrespeito** demonstra aspectos de uma extensão normativa predominante. Já a dimensão funcional fica fortalecida nesta fase através das palavras **impunidade**, **desvalorização** e **agressão**, associadas a condutas relativas às práticas sociais da violência contra esse professor que estão intrinsecamente ligadas ao termo **desrespeito**.

A terceira fase da hierarquização foi decisiva para confirmar as afirmações sobre a estrutura do núcleo central da representação dos participantes. Nesta fase, os professores deveriam escolher do conjunto das 4 (quatro) palavras restantes, as duas que consideravam imprescindíveis quando pensavam em violência contra o professor.

**Tabela nº3. Distribuição dos termos da terceira etapa das triagens hierárquicas sucessivas**

<b>Termos</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Desrespeito	18	100
Impunidade	16	88,8
Desvalorização	08	44,4
Agressão	03	16,6
Família	01	5,5
Respeito	00	0
Palavrão	00	0
Educação	01	5,5

Conforme se apresenta na tabela nº3, as palavras que apareceram com mais alta frequência e percentual de hierarquização, ou seja, com percentual

entre 80% a 100%, foram as de maior centralidade para com o objeto violência contra o professor: **desrespeito** e **impunidade**. Confirma-se a centralidade desses dois elementos corroborada pelas justificativas<sup>34</sup> dos professores:

Acho desrespeito e impunidade a junção das outras palavras que eu falei. Desrespeito porque hoje nem a própria família respeita mais o professor. Esse desrespeito que não tem uma punição, a impunidade quando ele agride o professor, seja da forma verbal ou da forma física, eu observo que eles não têm uma punição adequada. Partindo da própria família que desvaloriza a função do professor hoje em dia e em cima da desvalorização que a gente vem sofrendo ao longo do tempo. PA04CE

Eu escolhi desrespeito porque é uma junção de muitas outras palavras. Falta de educação de casa, falta de referência, a questão da escuta, uma educação doméstica também. Então o desrespeito é proveniente disto tudo. E impunidade porque a gente vê que muitos alunos, quando agredem os professores, não se sentem prejudicados ou não são punidos como deveriam. De forma que leve eles a conscientização que estão sendo desrespeitosos como os profissionais da escola. Isso não é só com o professor não, é com outros profissionais da escola também. PA02PE

As justificativas das professoras acima corroboram a afirmação de que o termo **desrespeito** se consagra como o mais forte, mais arraigado do núcleo central da representação dos professores, enquanto **impunidade** parece estabelecer uma relação de funcionalidade nesta representação, ou seja, a violência ocorre pela certeza da impunidade. Afirma um dos sujeitos: “a gente vê que muitos alunos, quando agredem os professores, não se sentem prejudicados ou não são punidos como deveriam”.

Ressalta-se que os termos **desrespeito** e **impunidade** fizeram parte do possível núcleo central das representações sociais do grupo total de docentes (quadro nº 6), bem como para os docentes de Pernambuco (quadro nº 12), Rio Grande do Norte (quadro nº 14) e Sergipe (quadro nº 15). Além disso, os demais estados, com exceção de Alagoas, tiveram a palavra **desrespeito** como elemento constituinte do possível núcleo central.

---

<sup>34</sup> Para identificar os sujeitos no texto, o numeral que se refere à caracterização dos professores está relacionado a ordem de entrevistas na segunda fase, que vai de 01 a 18, PO, para professor e PA, para professora, bem como a sigla do estado que ele atua (Ex. PO02CE – professor 02, Ceará.).

As justificativas para a palavra **desrespeito** confirmam tanto os resultados da análise dos documentos dos sindicatos, quanto os resultados recolhidos com o TALP, admitindo que a violência contra o docente está fundamentada na violência geral que atinge grupos sociais, de gênero, crianças, adolescentes de maneira mais enfática, em elementos estruturais: na desvalorização profissional e social, difíceis condições de trabalho, baixa remuneração, entre outras:

A gente sabe que muitas crianças não agredem o outro porque elas querem, por trás disso tem uma série de outras coisas que as levaram a cometer tal ato. Por exemplo, têm crianças que, mesmo muito pequenas, são abusadas, vendidas pelos pais. Às vezes os pais passaram por algum tipo de abuso ou tiveram uma infância muito dura, trabalhando cedo, não tendo muitas condições de saúde ou limpeza. Eu acho que existem vários fatores que se consagram no desrespeito e por trás do desrespeito. PA10BA

A desvalorização do professor é o que leva ao desrespeito. O professor não é valorizado enquanto classe, logo, existe o desrespeito não só do aluno, mas da família, do governo, de tudo. Na maioria das vezes cai para o professor a culpa da maioria dos problemas existentes na sala de aula. O professor não domina, não controla, então o desrespeito vai muito além da sala de aula. Está na família do aluno, no meu salário, no meu governante, na sociedade. PO12SE

A justificativa apresentada por PA10BA relaciona o desrespeito aos professores a questões que envolvem a violência de uma forma geral, em que, pessoas submetidas a situações de violência ou carentes de necessidades básicas de sobrevivência podem estabelecer relações também violentas com seus pares. O desrespeito é ainda ligado a questões estruturais, materializado na desvalorização do profissional: “o professor não é valorizado enquanto classe, logo, existe o desrespeito não só do aluno, mas da família, do governo, de tudo”.

Portanto, além da função normativa primordial, de consenso, a palavra **desrespeito** apresenta também as funções de julgamento e justificadora dos comportamentos em relação à representação. Desrespeitados nas suas individualidades, os professores caracterizam o elemento **impunidade** como o termo funcional, concretizado na falta de punição para as agressões físicas,

verbais, simbólicas ou estruturais cometidas pelas famílias, alunado, governantes e sociedade. Afirmam os participantes:

A certeza da impunidade dá a certeza da agressão. É impossível pensar em violência sem pensar em impunidade, sem pensar que estamos à mercê de qualquer coisa o tempo todo. Seja em sala de aula, seja na rua, até em casa mesmo. PO15MA

Acho que a palavra impunidade reflete a decadência do nosso país. Se você pensar em Brasil, você pensa em impunidade, não é verdade? Não dá para citar a infinidade de impunidades que nós temos que enfrentar diariamente, impunidade quando somos agredidos, impunidade quando reduzem nosso salário, não pagam o piso, quando fazemos greve e somos chamados de vagabundos, quando um político rouba milhões e não é preso, olhe... Impunidade é a palavra. Se ela não fosse tão frequente, estaríamos em outras águas. PO11PE

Segundo os docentes, as situações de impunidade provocam a desconstrução de conceitos básicos da identidade profissional, como a utilidade de sua profissão, a relação com os demais membros da comunidade escolar, com a sociedade e até mesmo o próprio papel da escola. Esse profissional, que dia a dia enfrenta o rebaixamento salarial, a precariedade do trabalho, a violência nas escolas, a superlotação nas salas, a carência de condições adequadas para a sua atuação, sente-se desestimulado, confirmando a deficiência da educação pública do país.

Sobre essa impunidade que está impregnada no imaginário brasileiro, o historiador Carvalho Filho (2004), em seu artigo “Impunidade no Brasil – Colônia e Império”, afirma que o desejo de construir instituições modelares para o confinamento de delinquentes não é recente, vem desde a época do Brasil colônia. Para o autor, questões envolvendo a impunidade sempre estiveram em discussão no país que, no tocante à violência repressiva, tem um grande histórico de falta de efetividade do direito penal, seja pela prática do perdão, seja pela falta de vontade política, seja pela dificuldade de meios para colocá-lo em prática. E isso vem sendo uma constante desde os períodos colonial e imperial brasileiros.

Apesar de o aumento da criminalidade ser geralmente relacionado a impunidade, segundo o autor, a exclusão econômica e social vem se mostrando o principal motivo da violência urbana no país. No Brasil, há uma forte tendência

de buscar a punição como salvadora dos problemas nacionais, mas não há, de fato, um movimento para além desse punir.

Há, de fato, um aumento vertiginoso da violência, assim como da população carcerária, há um sentimento de insegurança geral, assim como um investimento crescente de recursos públicos (desviados de outros setores carentes) para a construção de presídios e para o aparelhamento das polícias, e os juízes são cada vez mais rigorosos na aplicação das leis penais, que, por sua vez, são cada vez mais drásticas. Mas não há um projeto de segurança pública que ultrapasse a idéia de punir. (CARVALHO FILHO, 2004, p. 182)

Portanto, para o autor não basta investimento em penas mais duras e instituições carcerárias, tem de haver também um movimento em busca de uma sociedade mais igualitária em termos econômicos. Porém, esta relação entre impunidade e violência é muito forte, faz parte do imaginário da população brasileira que considera esses dois aspectos (impunidade= violência) muito mais significativos e explicativos para o fenômeno da violência social, do que o entorno e a vulnerabilidade dos sujeitos.

Cabe lembrar ainda que a pobreza econômica não pode ser automaticamente ligada à produção da violência, como se houvesse um vínculo intrínseco entre elas. Neste trabalho, considera-se, assim como Feghali, Lengruber e Mendes (2006), que há violência social, principalmente a urbana, onde a riqueza é o maior valor de uma sociedade. Este valor é corroborado por ações visíveis ou implícitas, o verdadeiro desafio é dirimir a violência social em um país onde a desigualdade é extrema, a educação é maltratada e as leis são um convite para o crime.

Considerando essa perspectiva, a violência na escola pode ser encarada como um fenômeno complexo, contudo, há possibilidades de lidar com problemas dessa ordem no cotidiano docente. Olhá-la dentro de um aspecto institucional oferece elementos para enfrentá-la: considerar os contextos sociais em que professores e alunos estão inseridos contribui nas buscas de alternativas de ação contra a violência dentro das escolas.

Diante do exposto, pôde-se dizer que a ênfase das representações sociais da violência contra o professor gira em torno de um núcleo central (normativo, funcional, resistente) focado em uma violência social e estrutural, balizado pelo **desrespeito** e pela **impunidade**: crise de valores, desigualdade social,

agressões de diferentes ordens, desvalorização profissional e toda sua carga de implicações para o cotidiano desse profissional. Entende-se que os docentes determinam seus julgamentos, posicionamentos e condutas em relação à violência contra eles próprios, embasados nessas duas palavras. A palavra **desrespeito** expressaria os aspectos sociais normativos de crise e influência na escola. Por sua vez, a palavra **impunidade** estaria diretamente ligada à ação dos sujeitos em relação aos objetos, neste caso, para os docentes a certeza da falta de punição faz com que tanto os fatores estruturais da violência, quanto os individuais permaneçam.

No que se refere à visão dos professores quanto ao fenômeno da violência escolar, vários enfoques foram apresentados através dos elementos do suposto núcleo central. Tais elementos revelam a amplitude e a complexidade do tema que não foi encarado de forma isolada, mas relacionado a várias questões estruturais, sociais, educacionais, culturais e econômicas. Essas colocações, captadas através do teste do núcleo, encaminharam para realização das entrevistas que buscaram aprofundar essas questões de como a violência contra o professor é caracterizada por professores associados e dirigentes de entidades sindicais nordestinas.

#### 6.4 A VIOLÊNCIA CONTRA O PROFESSOR PARA OS DIRIGENTES SINDICAIS

A última etapa da segunda fase da pesquisa constituiu-se de entrevistas semiestruturadas realizadas com os dezoito docentes que participaram do teste do núcleo central, bem como seis professores diretores de sindicatos de Pernambuco, João Pessoa e Rio Grande do Norte<sup>35</sup>, totalizando vinte e quatro profissionais. Os depoimentos resultantes das entrevistas foram organizados em três categorias temáticas: a) causas da violência contra o professor; b) manifestações e enfrentamento dessa violência; c) os sindicatos dos professores no combate à violência contra o docente.

---

<sup>35</sup> Como indicado na metodologia, os professores foram identificados pelas siglas contendo a indicação se professor ou professora (PO/PA), o número do protocolo (1-24), a sigla do estado a que pertencia e se a entrevista foi presencial ou à distância (Pre/Dis). Exemplo: PO18.RN.Dis (Professor que respondeu ao protocolo número 18, do Rio Grande do Norte, entrevistado à distância).

De maneira geral, o conteúdo dessas categorias possibilitou a apreensão de como os professores explicam a violência contra eles mesmos, a complexidade social desse objeto e algumas especificidades das representações dos docentes. O agrupamento dos depoimentos permitiu a captação de elementos explicativos para o fenômeno, bem como evidenciou a dimensão prática das representações desses professores, reforçando e complementando as fases anteriores do estudo empírico.

#### **6.4.1 Causas da violência contra o professor**

Para explicar as causas da violência contra o professor, os participantes referiram-se, prioritariamente, a dois aspectos: episódios e eventos de natureza social, bem como a estrutura familiar dos alunos. Assim como constatado na fase inicial do estudo empírico, novamente a violência contra o professor é explicada através do desrespeito; da desigualdade social; da política e do reflexo da sociedade atual (crise de valores, crise civilizatória). A família do alunado aparece como uma instituição que, envolvida nos aspectos sociais apontados, contribuiria para suscitar ou tolher comportamentos violentos dos alunos dentro das escolas.

Ao serem questionados sobre a violência contra os docentes, estes se referem espontaneamente as situações em sala de aula, prioritariamente envolvendo os alunos e seus familiares. Isso significa dizer que a violência contra o professor está fortemente ligada a um imaginário coletivo envolvendo situações de agressão entre professores e alunos e indiretamente suas famílias:

Os professores que trabalham na rede pública recebem os alunos da vida que vivem é de violência. Eternamente dentro da violência, então essa violência eles também trazem para a escola e muitas vezes quando o professor ainda não tem a formação para se preparar psicologicamente e pedagogicamente isso para ele termina sendo um estrangulamento. Então vão desde agressões físicas que os alunos cometem contra os professores e verbais. Verbais é corriqueiro, tanto a agressão verbal é corriqueira. PO20.PB.Pre

Contudo, as causas sociais de diferentes ordens, legitimadas no núcleo central das representações sociais através das justificativas dos termos desrespeito e impunidade, sugerem que os reflexos sociais se confirmam como

os aspectos mais arraigados à representação social de violência contra o professor, sendo indiscutivelmente elementos marcantes e norteadores dessa representação social. Os docentes vão mais além do que uma perspectiva individual dos sujeitos, eles ressaltam as condições de vulnerabilidade e a desigualdade social como fatores explicativos para essa violência.

Nós vivemos numa sociedade ainda muito desigual. E vivendo nessa sociedade muito desigual apesar dos avanços que a gente conquistou, essas famílias das classes mais populares que muitas vezes não tiveram uma formação adequada e portanto, constituíram famílias que não tem as devidas orientações para dar desde o nascimento, a escola se tornou esse espaço de recebimento dessa contradições, dessas deformações como eu já mencionei. Então o ambiente social ele leva a jovens e adolescentes muito agressivos. Se esses jovens estivessem num ambiente social, primeiro tendo uma família com uma certa formação que não tem, nesse sentido preciso oferecer uma escola que não tem o máximo de formação para que esse jovem possa crescer com outra mentalidade, outra concepção, assimilando concretamente o conceito de respeito, porque isso nosso adolescente e jovem não tem assimilado de forma geral e, portanto, acontece esses atos de violência dentro da escola. PO22.RN.Pre.

Dessa forma, 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; e da família da qual fazem parte. 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 normativo e disciplinar exercido pela instituição frente às crianças, adolescentes e jovens. Os professores 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 indicou Wanderley (1999), a contradição de uma sociedade desigual pode contribuir para manifestações de violência física e ética. Os fragmentos extraídos das falas dos professores ilustram essa compreensão de violência contra o professor associada ao reflexo social:

As causas da violência estão direcionadas a alguns aspectos. A questão familiar, o convívio urbano e o ambiente das escolas. Porque assim, várias escolas estão num contexto periférico e, por tabela, isso interfere diretamente nas possibilidades de construções sociais para violência. PA03.CE.Dis.

Eu acho que as causas dessa violência é que os alunos já estão inseridos num contexto violento e difícil. A desigualdade social que esses meninos são submetidos é cruel. Somada a falta de conscientização familiar que eles não têm, então não tem como chegar na escola, um lugar estruturado, com regras, limites, autoridades e ficar passivo. Isso tem que explodir em algum lugar, acaba sobrando para gente que está na linha de frente. PA05.PI.Dis.

Ao meu ver, são várias. Pode ser representada através da violência simbólica, quando muitas vezes o professor está precisando de material escolar e aquele material não chega, ou quando um diretor exige demais daquele professor e ele não tem como dar mais do que aquilo. Ao meu ver, também se torna uma violência contra o professor colocar tantos alunos na sala de aula. E a gente muitas vezes ficar, não consegue dar conta de todos os conteúdos, a gente não consegue dar conta da necessidade de todos os alunos. A gente sabe que tem alunos que são especiais na sala de aula. O professor precisa de ajuda de psicólogo, fonoaudiólogo. Às vezes um professor identifica que um aluno tem uma tendência a ser psicopata e a gente aciona a prefeitura, aciona outras instituições ou sindicato, mas isso não chega de imediato. – Já houve época que estava passando ratos pelo meu armário e a gente sabe que o rato transmite leptospirose e a gente fez pedidos de dedetização na escola e demoraram bastante e isso para mim é violência contra o professor. E a gente tem que guardar os materiais dos alunos nos armários, um risco de saúde tanto para criança quanto para professor. PA13.BA.Dis

Como indicado, os participantes sugeriram uma relação entre violência contra o professor, desigualdade social e desvalorização profissional. Essa carência social dos alunos, na perspectiva dos entrevistados, não se vincula apenas à situação de extrema pobreza, mas às situações gerais de desigualdade social que provocam a exclusão. 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 a desigualdade social pode desencadear comportamentos agressivos tanto para os desprovidos economicamente, quanto

para os alunos de classes mais abastadas, que, por sua vez, podem atribuir valores comerciais à educação escolar.

Na verdade, a violência contra o professor ou a professora ou profissionais da educação é primeiro o processo de desvalorização dos profissionais. Eles fazem muito esforço para conseguir construir um conhecimento que seja dignamente significativo para seus alunos, estudantes, pois o sistema, o poder público não oferece as mínimas condições de você desempenhar bem as suas funções. Nós consideramos isso um ato violento. Em função disso não se consegue desenvolver um bom trabalho, não se consegue uma educação integral para os estudantes principalmente das classes populares onde estão os filhos da classe trabalhadora e aí esses estudantes passam a maior parte do tempo em casa num ambiente social que não é muito adequado para ter uma boa formação e vem para escola e externam esses problemas, ou seja, cria um verdadeiro dilema. Os profissionais da educação dentro da escola sem as mínimas condições de trabalho e recebendo uma clientela muitas vezes com deformações diversas da realidade social nas quais eles vivem, portanto geram uma série de atritos e trazem problemas de saúde para os profissionais da educação, estresse, síndrome de *Burnout*, etc. PO22.RN.Pre.

A violência simbólica, que se expressa na desvalorização profissional, tem aspectos da violência estrutural proposta por Minayo (1994, p.8). 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 também se vincula às relações de assédio moral tanto por parte dos alunos e seus familiares, quanto por parte das instituições e de seus dirigentes.

Portanto, essa violência simbólica a que estão expostos os professores pode ser vinculada à violência moral, à falta de ética e à exploração do docente: uma relação sedimentada na subserviência que se configura como assédio moral por parte dos alunos e pais de alunos, por parte das instituições (Prefeitura, Governo do Estado, Secretaria de Educação, Sindicatos dos professores, dentre outros.) e de seus administradores. Assume-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 família dos alunos estaria intrinsecamente imbricada nesse reflexo social que explicaria a violência contra o docente. É interessante destacar que todos

os vinte e quatro professores citaram a família, de alguma forma, como fator de causa desse tipo de violência, principalmente, destacando lacunas na educação familiar dos alunos. Porém, como indicado, essa “falta de educação” apontada pelos docentes é proveniente de diversos fatores sociais, como: a má distribuição de renda e a violência geral que existe na sociedade. Como também, porque os professores são desvalorizados socialmente e as famílias dos alunos, apropriadas dessa visão do docente, promoveriam uma série de episódios de desrespeito ao profissional em seu ambiente de trabalho.

Eu continuo achando que é da família. O pai e a mãe não ensinam o menino a respeitar os outros, isso é a base de tudo. E esse desrespeito que está chegando a nossa escola, ao professor, desvalorizando-o. Para eles parece que nós não passamos de um empregado. Então acho que a causa da violência contra o professor é a desvalorização do profissional partindo da própria família que não valoriza mais e incentiva a violência, não tem punição. PA17.AL.Dis

Outra causa da violência são os pais não darem limites aos seus filhos, também é uma forma de violência. Os pais não respeitarem o espaço que é do professor, chegar na aula sem cerimônias, agredindo e acusando o professor sem ao menos escutar o que o aluno fez. Já chega cobrando o professor, que o professor ensine tal coisa, passe tarefa de casa. Mas temos uma demanda muito grande e não conseguimos dar conta de tudo. Tem muitos pais violentos nesse sentido, diretores que abusam do poder e tentam humilhar o professor... Enfim. Tem muita coisa. PO16.RN.Dis

A principal causa realmente é uma falta de educação doméstica mesmo. A questão do respeito ao adulto, o respeito a autoridade que está na sala, o respeito ao profissional que está ali exercendo seu trabalho e isso é proveniente da desvalorização também. Tem muito caso de violência de alunos contra professor, mas de pai de aluno contra professor e isso é um conceito que eles têm que o professor é qualquer pessoa, que tem que está lá mesmo trabalhando e tem que fazer o que o menino quer, sem limites. PO01.PI.Dis

Das falas dos professores pôde-se depreender que: a) os docentes reconhecem os valores transmitidos pela família como insuficientes ou equivocados e b) a família dos alunos aparentemente considera o professor como um prestador de serviços. Essas falas evidenciam o preconceito e a discriminação atribuídas principalmente as famílias dos mais pobres, estas estariam contribuindo para a formação de jovens violentos.

Mello (1992) problematiza essas questões chamando a atenção para a forma peculiar de organização das famílias carentes, que no início dos anos 1990 já destoava do modelo normativo da classe média. Essas organizações nas camadas mais pobres vêm sendo consideradas “desestruturadas”. Segundo a autora, haveria um modelo de organização familiar, com padrões muito claros de comportamento que inclui a ideia de família nuclear monogâmica, constituída por pais e filhos.

Os adultos, em seus papéis respectivos, são exemplares. Ao pai trabalhador e preocupado com o bem-estar de sua família, alia-se a mãe, modelo de virtudes femininas. Juntos ocupam-se dos filhos que, bonitos e alegres, esperam confiantes a chegada do futuro, quando também serão pais, capazes de reproduzir aquilo que viveram. Esse é o modelo dominante de representação da família. Por mais alerta que o pesquisador esteja, ele traz consigo esse modelo para o que vai observar. E o caráter marcante dessa representação é o seu isolamento do social, da história. Mais ainda, é uma família sem conflitos. Ela existe num vazio social, isolada, imutável. Como modelo de relações humanas isentas de conflito, essa família parece um oásis de estabilidade num mundo perturbado e violento (MELLO, 1992, p. 127).

Para Mello, o grande problema desse modelo de família idealizada é que foi tomado como o padrão utilizado para desqualificar qualquer outro tipo de grupamento familiar. Esse modelo ideal e ideológico é difundido, veiculado e propagado nas diferentes instâncias sociais e por diversos tipos de discursos, o que contribui para justificar as discriminações e as estigmatizações em relação aos estudantes que não se adequam ao padrão familiar estabelecido. Essa desorganização familiar é uma característica constantemente trazida à tona quando se trata de justificar comportamentos indisciplinados nas escolas, a marginalidade dos jovens, o fracasso escolar e ainda o fracasso moral dos estudantes.

Sobre isso, Patto (1992) afirma que essa representação pejorativa dos pobres não se deu ao acaso. Foi suscitada através das ideias das classes dominantes, das religiões, de seus interesses e legitimada por correntes psicológicas. A carência cultural por exemplo, seria uma delas:

Quando há a afirmação que o ambiente familiar na pobreza é deficiente de estímulos sensoriais, de interações verbais, de contatos afetivos entre pais e filhos, de interesse dos adultos pelo destino das crianças, num visível desconhecimento da

complexidade e das nuances da vida que se desenrola nas casas dos bairros mais pobres (PATTO, 1992, p.111).

Essa afirmação da patologia generalizada das crianças pobres concorre também para dispensar a escola de suas responsabilidades, atribuindo a família desorganizada dos alunos todas as dificuldades que as crianças apresentam. Claro que não se pode cair no estigma que responsabiliza os professores pelas mazelas da escola pública, muito menos pelo detrato aos alunos pobres uma vez que os docentes não são alheios às formações de professores, as teorias enviesadas discutidas na psicologia, sociologia, antropologia da educação, bem como ao paradigma dominante a quem serve a escola. Eles constroem suas visões de mundo inseridos num contexto em que essas questões familiares são amplamente difundidas e estigmatizadas, através das quais foi erguido este “mito das famílias desestruturadas” (GOLDANI, 1993).

Porém, reitera-se que é preciso desnudar e discutir problemas como esses, permitindo que os professores possam refletir sobre suas ações e sobre o entorno social de seus alunos. Isso pode contribuir para o resgate ao direito da participação dos jovens nas escolas, na aprendizagem, bem como a formação de uma massa crítica.

Pode-se afirmar que essa discussão entre valores familiares e expectativa docente é envolvida por uma possível crise de valores sociais ou desencontro desses valores entre as gerações. Para Njaine e Minayo (2003, p.127), a banalização da violência, bem como a transmissão de exemplos inadequados “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”. Nessa perspectiva, a família desempenha um papel fundamental, segundo os professores entrevistados.

Além disso, para os docentes, a família dos alunos pode refletir o caráter mercantil atribuído à educação, assim como pode incidir no pouco comprometimento e responsabilidade das famílias no processo educativo, transferindo essa tarefa unicamente à escola o que distorce e descaracteriza a função desta instituição, bem como a função do professor. A esse respeito, Dubet e Martucelli (1995) afirmam que os valores esperados pelos docentes podem não ser os mesmos valores cultivados nas recentes configurações familiares, como também das famílias em situações de vulnerabilidade. É preciso

estar alerta na busca de modificar tanto os discursos quanto as práticas escolares para as parcelas mais pobres da população.

Conforme o exposto, os eventos de natureza social se configuraram 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 família, 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 (ABRAMOVAY e CASTRO, 2005).

#### **6.4.2 Manifestações e enfrentamento desta violência**

Apesar de já terem dado pistas de alguns episódios de manifestações e enfrentamentos desse tipo de violência, perguntas direcionadas a estas questões como “quais casos de violência você já teve contato? ”; “como lidou com isto? ”, foram feitas aos docentes. Isso auxiliou a compreender o que o professor no cotidiano de suas práticas e relações, considera como manifestações de violência contra ele e modos de enfrentá-la. Foram tomadas como formas empíricas de violência contra o professor, por eles próprios, a violência verbal, física, psicológica, a depredação do ambiente escolar e dos bens dos docentes, mas principalmente, a violência estrutural, chamada por alguns docentes de violência simbólica. Essa violência engloba o descaso dos órgãos governamentais com as escolas públicas com seus alunos e a desvalorização do profissional.

Não se pode deixar de pontuar que esse último fator é trazido à tona principalmente pelo fato dos professores entrevistados serem militantes em defesa do grupo profissional. Sem dúvida, isso contribuiu de forma decisiva para enfatizarem que os órgãos governamentais realizam práticas abusivas que contribuem para o enfraquecimento da profissão e o sucateamento das escolas públicas brasileiras, como a imposição de determinados materiais didáticos, de

metodologias alheias à realidade escolar, aumento de contratos de professores por seleção simplificada, dentre outras medidas.

É interessante destacar também que as falas desses professores em relação as manifestações de violência são visivelmente diferentes. Os docentes que estavam em sala ou que deixaram de atuar como professores a pouco tempo, se referiram a episódios de violência tendo eles próprios ou colegas próximos como vítimas e, principalmente, apontando os alunos e seus pais como os principais autores. Esses professores citaram a violência verbal como principal forma de manifestação da violência contra o professor. Isso reforça a consideração feita por Moscovici (1978) de que as representações sociais se referem a construções simbólicas que reúnem experiências originadas em contextos diversos, ou seja, elas são situadas:

Essa violência acredito que não seja só física, mas contra a nossa pessoa, violência emocional, psíquica que a gente vem sofrendo ao longo do tempo, ela é muito frequente na sala de aula. Quando o aluno não atende o que você quer, quando ele não faz o que você pede, quando ele lhe desrespeita, quando ele lhe agride com palavras, que também para mim é violência e isso vem acontecendo a muito tempo e comigo também. PA08.AL.Dis

Em relação a manifestações a gente tem carro depredado de professores, diretores, você tem a própria destruição do patrimônio da escola porque as crianças não se sentem dona e a maioria da sociedade não se sente dona dos bens públicos. Isso tudo tem muito desgaste. A gente conhece caso de professoras que já foram agredidas fisicamente e verbalmente. A gente conhece caso de professores com carro depredados desde arranhado a prego e vidro e tudo mais e caso de professores que ficaram trancados nas salas dos diretores enquanto os alunos entravam armado nas salas para atirar neles. PO12.SE.Dis

Eu nunca sofri nenhum tipo de violência explícita, física ou verbal, acredito porque fiquei sempre com as séries iniciais. Mas, eu conheço muitos professores que foram ameaçados de mortes, objetos arremessados contra o professor, entre outras coisas. PA06.CE.Dis

Conforme Debarbieux (2006), Charlot (2002) e Abramovay (2002), essas agressões, como as colocadas pela professora 08 “quando o aluno não atende o que você quer, quando ele não faz o que você pede, quando ele lhe desrespeita”, se caracterizam como incivildades. Essas seriam ações de desrespeito corriqueiras que incluem insolências, falta de atenção, recusa em

cooperar, piadas de mau gosto, palavrões. Elas 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”.

Segundo 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:

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. (ABRAMOVAY, RUA, 2002, p.236)

Ainda, na fala da professora (PA08.AL.Dis), observa-se que a banalização dessas situações acarreta sofrimento emocional ou psicológico. Apesar da violência verbal ser a mais citada pelos entrevistados, em outros casos, mesmo começando com troca de ameaças, desaforos, ofensas ou provocações, as situações agravaram-se até chegar às agressões físicas. Convém destacar que, mesmo assinalando algumas situações que envolvem violência contra o professor, a fala de alguns docentes remeteu a um expectador, alguém que representa a violência a partir do outro, neste caso, de seus pares.

Em 2010 talvez eu vivi uma das cenas mais perigosas de violência que eu deva ter passado na minha vida. Chega um cidadão que estava matriculado na escola e chega para ao professor de história, nunca participou de aula nenhuma, nem da do professor de história, tampouco das outras. E ele é um marginal, estava armado e pedindo as notas dele ao professor. O nome dele constava no diário e aí essa situação ela foi tão grave que um aluno corre para me chamar. O professor não sabia porque ele não assiste aqueles programas policiais que

envolvem e tal, e eu entrei e disse: - meu filho (um rapaz enorme), vamos lá, suas notas estão comigo. Aí o professor tentou reagir e eu disse: - as notas dele estão comigo, e pisquei assim o olho para o professor e ele ficou sem entender direito, sem saber. Essa foi a pior situação, eu passei outras situações deles jogarem drogas, a violência contra alunos, irmão e irmãs. PA23.RN.Pre.

De fato, os docentes afirmaram como principais atores da agressão física sofrida por eles, seus alunos adolescentes. Como já indicado, os praticantes mais recorrentes dessas ações contra os professores são os adolescentes, numa pesquisa realizada através de casos noticiados pela mídia, eles aparecem com 38,5% das autorias (SOARES, 2012). Porém, os docentes não fazem uma associação direta entre violência e adolescência, mais do que isso, eles balizam essa violência em termos estruturais, na desigualdade social, nas condições que seus alunos são submetidos, nas famílias e na impunidade que parece inerente à sociedade brasileira.

Além disso, enquanto os docentes recém-saídos ou atuantes em sala de aula citaram casos de violência de uma perspectiva individual, os professores afastados a mais tempo tendem a ver essa violência como algo estrutural e coletivo. Cabe lembrar 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). Isso auxilia na compreensão das vivências de situações violentas colocadas pelos professores:

As manifestações dessa violência são várias, física, simbólica, ao patrimônio, as violências externas a escola, veiculação de rádio, da mídia e isso é bastante frequente na sala de aula. Não é nada de isolado, é bastante frequente pelo contrário. Assim, talvez violência contra o patrimônio em relação a roubo, pelo menos esse tipo eu não vivenciei muito não, apenas casos isolados, mas não cheguei a lidar diretamente com esses casos não. Mas, tem outras coisas, por exemplo, eu não gostei da chegada das mesas interativas na sala de aula, que é uma nova tecnologia que a prefeitura está obrigando os professores a utilizar. Apesar do material ser bom, pedagogicamente possibilitar fazer diferentes atividades, Matemática, Português e outras disciplinas, o que me dá medo em relação ao uso desse

material é que os professores têm muitos alunos. Eu considero isso uma violência muito grande ao professor ser obrigado a fazer coisas porque o prefeito quer, mas que não dá estrutura para isso. A gente necessita bastante de recursos humanos, essas pessoas não chegam para nos auxiliar e a prefeitura só mandando material caro, como as mesas interativas e a gente precisando de pessoas para nos auxiliar. Precisamos de menos parafernália tecnológica, necessitamos de recursos humanos, pessoas capacitadas para nos ajudar a oferecer uma educação de qualidade para essas crianças. PA05.PI.Dis.

Eu lembro que os professores foram convocados a participar de uma assembleia promovida pelo sindicato, lá no prédio da prefeitura, o prefeito e os ajudantes e etc., mandaram fechar os banheiros para que os professores não utilizassem. Eu achei isso uma violência muito grande, forte ao professor. Um absurdo um prefeito que vai na televisão para se expor e dizer que se preocupa com a educação. Só se for com a educação dele, porque com a educação do povo fica em plano secundário. Fica sempre em último plano. Outra violência que eu acho é não ter creches suficientes para as crianças. A quantidade de creches, por exemplo, que estão sendo implantadas são muito poucas e muitas crianças ficam sendo expostas a qualquer tipo de coisa em casa. Ficam sem poder se socializar de forma mais humanizada, mais pedagógica como na escola que tem esse papel, enfim, as crianças ficam expostas a tudo e a prefeitura não coloca creches o suficiente para atender a sua demanda. Muitas mães precisam trabalhar para sustentar os seus filhos, porque não tem pais responsáveis, ou que os pais das crianças estão nos presídios. A gente sabe que a população que mais precisa, que mais necessita é esse pessoal que está à mercê do governo. Eu considero isso uma violência simbólica, promovida pela própria prefeitura e também aos pais e contra as crianças. PA02.PE.Dis

Conforme consta nos trechos dos depoimentos, esses professores, além de reconhecerem as diferentes modalidades da violência contra o docente (física, verbal, psicológica) chamam atenção para outras questões: situações em que os profissionais são impelidos a práticas pedagógicas por determinação dos órgãos reguladores. Além de aspectos que envolvem a desigualdade social e política, corroborando mais uma vez a ideia de que a violência na escola se origina, principalmente, a partir da engrenagem social e sua estrutura.

Outro ponto a considerar são as atitudes de enfrentamento para essa violência. Os docentes consideraram, principalmente, as atitudes tomadas enquanto membros dos sindicatos. Assim, falam menos de suas experiências pessoais e mais de procedimentos nos quais eles estavam envolvidos ou

tomaram conhecimento. Dentre eles, estão a responsabilização dos agressores através de uma parceria com a família e conselho tutelar, transferência escolar e até mesmo repressão policial. Como já afirmado anteriormente, os professores concordaram que a falta de medidas punitivas concorreria para propagação da violência, tanto no ambiente escolar como na sociedade como um todo. Eles aludem à ideia de extrair ou retirar do ambiente escolar, ou da sociedade (dependendo do ato violento praticado) o agressor, pois, o sentimento de impunidade pode gerar manifestações mais graves de violência para com o professor:

Nas escolas que a gente acompanha, por exemplo, teve um acontecimento numa festa, no dia das crianças do ano passado, que o aluno meteu a mão na cara do professor. E aí foi todo um que na escola. Eu não sei precisar a que ponto é tão recorrente assim, mas eu sei que têm muitos episódios de violência na escola, entre funcionários, alunos, pais e professores, aluno e professor. Mas geralmente meu contato mais direto é nas assembleias do sindicato, eu lembro muito de professores dizendo que foram ameaçados, como eles estão se sentindo amedrontados, como eles adoeceram por causa disso. No caso de um aluno, geralmente a pessoa da administração da escola faz um documento informando o ocorrido e envia para a Secretaria, chama a família e manda o mesmo documento para o conselho tutelar para ser feita alguma ação com o aluno menor de idade. Geralmente esse procedimento resguarda o professor, ou realocam o aluno ou realocam o professor. Mas, nem sempre isso ocorre. PO14.PB.Dis

A gente tem um problema sério porque na maioria dos casos em que os professores são agredidos, tirando a polícia que bate na gente quando estamos fazendo manifestações nas ruas, é o aluno que bate. E isto é um fato, tá? Eu estou dizendo da minha experiência de mais de vinte anos. Os casos mais difíceis de lidar são os casos em que os professores estão sendo ameaçados pelos alunos “de menor”. Aí, veja. Esse menor de idade tem uma série de legislações que o protege, enquanto nós não temos nada. Não dá para responsabilizar o aluno, só se ele vier, realmente a agredir mesmo, a espancar, a dar um tiro, ou matar, a gente pode tentar uma internação para esse menino, mas são casos extremos. Se o professor estiver sendo ameaçado só de “boca”, o aluno colocar uma arma na cara dele, arranhar o carro dele, der até um murro ou tapa, o máximo que a gente consegue é ajudar a mudar o professor de escola ou um afastamento. Infelizmente é isso. Queria dizer a você outra coisa, mas tenho que dizer a verdade. Essa proteção gera impunidade, que gera tanta coisa. É um ciclo sem fim. PO14.PB.Dis

Se você olhar a sociedade nós estamos na barbárie, não estamos nem beirando a barbárie. É barbárie mesmo. Todo dia

um assassinato, uma impunidade. Agora mesmo teve um assalto no Rio de Janeiro, um garoto de 17 anos mata um cidadão, sai da delegacia e a mãe acenando para os policiais: olha aí, macaco fardado. Ou seja, é lógico que isso vai refletir na unidade de ensino educacional. Porque não há punição, se não há punição, se não há alguma coisa que confine, lógico que vai ficar cada um faz o que quer e eu já sei antecipadamente que vou ficar uma semana no máximo três semanas, retorno para rua, volto para ser tudo como estava antes. Então a escola passa a ser o reflexo da sociedade. Se a sociedade está desorganizada, desalinhada, desestruturada, a escola também vai ser desestruturada. Principalmente a escola pública. Não é aquela escola pública de 40, 50 anos atrás. É uma escola que está recebendo todo contingente social, todo desajustado. PO22.PB.Pre.

De acordo com Gilly (2001), a representação social articula de modo coerente as controvérsias entre a realidade e a ideologia, assegurando a função de legitimação do sistema representacional e de justificação das práticas cotidianas. As falas acima indicam algumas possibilidades de enfrentamento através de uma parceria com o conselho tutelar, com a família, quando os professores são agredidos por seus alunos, mas logo em seguida, os docentes relatam sobre a impossibilidade que se concretiza na falta de leis ou formas de responsabilizações coerentes com os atos praticados pelos alunos, o que seria também um reflexo da sociedade brasileira.

Porém, como afirmado anteriormente, apesar desses aspectos apontados pelos professores, os próprios docentes revelaram que a violência contra eles decorre de uma estrutura social dominante, que funciona como princípio gerador e explicativo da violência contra o professor e supera a responsabilização individual. Isso se expressa na tentativa de desenvolverem projetos pedagógicos e um ambiente propício para um sentimento de pertença à escola como um bem de todos.

As medidas que a gente já tentou negociar em alguns aspectos é tentar fazer tanto um empoderamento das crianças na escola, no aspecto de dizer que a escola é delas e que elas têm que tomar conta, não pode depredar, usar violência, evitar problemas, quanto também a questão da comunidade, procurar aproximar a comunidade da escola. Mas, nos dois casos é muito difícil. Tanto porque a comunidade não se sente dona, quanto fazer a criança entender que o bem público é dela. Mesmo porque a maioria dos adultos não se sente, imagine uma criança de ter essa perspectiva social de que a propriedade da escola lhe pertence. PA17AL.Dis

Eu acredito muito nos projetos pedagógicos que podem ser desenvolvidos dentro das escolas. Projetos que visam, nos finais de semana, por exemplo, colocar as crianças para brincarem com atividades recreativas e lúdicas, as políticas públicas<sup>36</sup>. Também têm papel importante e outros órgãos como a polícia. Teve uma época que a polícia estava indo lá para escola para dar palestra para as crianças da educação infantil, por exemplo, para eles terem cuidado para não saírem com pessoas estranhas, não aceitarem dinheiro facilmente, nem doces, não abrirem o portão pra pessoas desconhecidas, ter cuidado quando estiverem brincando sozinhos na rua. A polícia tem um papel importante, outras instituições também. Tem algumas ONGs que tem vínculo com as escolas, crianças extremamente carentes que moravam na beira do mangue, que quando a maré enchia levava o material das crianças, elas faziam suas necessidades dentro do próprio mangue, então os projetos ajudavam a essas crianças oferecendo cestas básicas, passeios em contrarturnos, atividades pedagógicas, levavam para fazer tratamento de saúde, festas, esses projetos ajudam as crianças a saírem dessa condição de violência. São projetos revolucionários para tirar a criança dessa zona de esquecimento, de invisibilidade. Muitas vezes essas crianças são invisíveis aos olhos da sociedade. PA02.PE.Dis

Os professores reconheceram a própria escola como um lugar privilegiado para a mediação dos conflitos, portanto, acreditam que o trabalho a partir de projetos, palestras e parcerias que abordem a temática da violência, pode ser um importante efetivo contra esta. As falas acima também destacaram a necessidade de a escola trabalhar como mediadora numa reflexão crítica da sociedade, da condição que os alunos se encontram, bem como sobre os casos que acontecem dentro da própria escola. Nesse caso, a violência contra o professor aparece de forma mais ampla, incorporando os elementos da violência de forma geral. Cumpre destacar ainda que as falas sugeriram os próprios docentes como agentes mobilizadores na realização dos projetos de combate dessa violência. Desse modo, afirma-se uma tendência de os professores relacionarem a violência contra eles como fenômeno passível de ser combatido por meio de situações pedagógicas.

Tendo em vista os depoimentos dos docentes, as ações de combate à violência contra o professor, bem como as causas dos atos violentos contra eles,

---

<sup>36</sup> A professora se refere ao programa Escola Aberta que visa abrir as portas das instituições para a comunidade nos finais de semana. Criado em 2004, em parceria com a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), atualmente o programa compõe a política de educação integral do governo federal e fortalece a execução do Mais Educação, projeto que visa aumentar a oferta de atividades nas escolas.

requerem que as estratégias de enfrentamento sejam desenvolvidas considerando sempre as condições sociais, econômicas e culturais da população em que a escola e seus alunos se encontram. O envolvimento de professores, funcionários, pais e alunos também foi citado como um ponto de partida para dirimir este tipo de violência na escola.

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 contribuíram para aprofundar as relações das representações desses professores com os cotidianos de suas práticas e, de acordo com os depoimentos, notou-se algumas diferenças de posicionamentos no grupo.

Cabe lembrar que 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 entre o sujeito e objeto representado, portanto, mais do que uma diferença pela posição geográfica dos sujeitos, os vieses em relação ao enfrentamento da violência ficaram mais nítidos em relação ao público de cada professor. Quase todos os que trabalhavam com crianças explicaram a violência através de seus pares. Por sua vez, os professores recém saídos de sala de aula, falaram com mais propriedade de casos de violência contra eles e os professores afastados de sala de aula a mais tempo, falaram sobre a violência ressaltando as ações promovidas pelo e no sindicato dos docentes. Esses dados também impulsionaram a pergunta que norteou a próxima subseção: como os sindicatos dos professores atuam para dirimir a violência contra o docente?

#### **6.4.3 Os sindicatos dos professores no combate à violência contra o docente**

Na tentativa de aprofundar as ações realizadas pelos sindicatos docentes, bem como balizar os achados desta investigação, indagou-se aos professores a respeito dos procedimentos contra a violência promovidos pelas instituições sindicais. Foi identificada uma clara diferença nos discursos docentes em relação às atividades realizadas, corroborada pelos dados obtidos através da análise dos artigos e notícias veiculados nas páginas eletrônicas dos sindicatos

nordestinos: os membros de sindicatos em que os sites das instituições noticiavam sobre a violência contra o docente (predominantemente física), descreviam ações e procedimentos em relação a essa violência e os participantes vinculados a instituições que aparentemente estiveram alheias a esse tipo de violência, nos materiais divulgados em seus sites, tinham falas mais evasivas sobre a questão.

Convém lembrar que dentre os sindicatos dos nove estados do Nordeste brasileiro, apenas dois deram ênfase a casos explícitos da violência, principalmente física, contra o professor. As instituições foram a Associação dos Professores de Estabelecimentos Oficiais do Ceará, a APEOC, e o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica da Rede Oficial do Estado de Sergipe – SINTESE. Esses dois sindicatos trataram de maneira mais específica sobre a violência contra o docente em suas páginas on-line trazendo notícias e artigos sobre o problema. As falas dos professores abaixo reforçam esse dado:

Eu vou lhe dizer que nós tentamos resguardar o máximo possível nossos profissionais. Por exemplo, quando chega algum professor dizendo que foi ameaçado na escola, que tinha realmente acontecido alguns episódios constrangedores na própria escola, ela foi realocada. Uma situação que teve que eu tratei de perto foi uma professora de uma escola da região que foi ameaçada de morte, e foi inclusive pelo pai, não foi pelo estudante. O pai do aluno chegou com uma arma e colocou na cara dela, eu não lembro muito bem a história. Mas nós orientamos para que ela fosse realocada em outra escola porque ela estava correndo risco de vida na unidade. Então, o nosso sindicato é atuante nesse sentido de resguardar o profissional para não acontecer outros episódios. Também temos uma seção para os professores denunciarem casos de violência contra eles nas escolas para que a gente possa mapear essa violência em nosso estado e promover algumas ações específicas. Palestras, algumas parcerias, atividades com as crianças, atendimento aos professores, gestores. Nós colocamos em todas as escolas também uma explicação falando sobre a penalidade de agredir um funcionário público, já que os professores são funcionários públicos, né? E não tem uma legislação específica para o cargo, então a gente tem que apelar para lei do funcionário público. PA06.CE.Dis

Claro que a gente sabe que se fosse poucos casos de agressão física a professores em sala de aula você não estaria nem fazendo esta pesquisa, não é? Porque é uma realidade, uma triste realidade. Nós, enquanto sindicato, buscamos a valorização deste profissional principalmente financeiramente. Mas, não só isto... Nós realizamos palestras em escolas, nós chamamos especialistas na área para falar com professores em

assembleias, nós disponibilizamos nosso aparato para acolher esse professor que está sofrendo em sala de aula, arrumamos médicos, defendemos esse professor com unhas e dentes. Então eu posso dizer que nosso sindicato faz sim, participa sim, busca sim estratégias de enfrentamento para essa violência, a gente toma para si tudo que atingir nossa profissão, nosso profissional. PO12.SE.Dis

Como observado, os professores do Ceará e de Sergipe trazem exemplos práticos de ações realizadas contra esse tipo de violência. Citam palestras, parcerias com outros órgãos, realocação de professores, dentre outras ações. Outro ponto interessante é a tentativa de mapear a violência contra o docente, que parece ser de uma grande utilidade para o combate dessa problemática. De acordo com Osório (2007), a violência tem determinadas especificidades que precisam ser identificadas para que haja um enfrentamento efetivo. O autor reconhece que o conceito de violência, apesar de ter elementos comuns, é reconstruído conforme as respectivas especificidades sociais de determinada localidade ou instituição. Ambos os docentes, a partir de suas falas, sugerem esta possibilidade: identificar os modos de manifestação de violência contra o professor e, a partir disso, criar estratégias para enfrentá-la.

Outros professores que descreveram ações efetivas no combate à violência contra o docente eram vinculados ao sindicato do Rio Grande do Norte. Comentou um desses sujeitos:

Aí a gente vai fazer o processo de mediação. Nós vamos à escola procurar fazer uma reunião, fazer um debate sobre o que está acontecendo. Recentemente participei, o último caso de violência contra uma professora foi de uma mãe. A mãe entra em sala de aula e a filha dela havia dito que a professora não estava dando atenção a ela e que tinha um garoto que a professora só dava atenção aquele garoto, que é um portador de deficiência. E como o município de Natal, no caso isso foi numa escola municipal, por legislação não está cumprindo que deve ter um adulto para acompanhar integralmente ou parcialmente dependendo da deficiência. Como a professora estava sozinha em sala de aula, e ele sendo portador e autista que não fica quieto por muito tempo e precisa, apesar de ser inteligente e ter seu potencial, precisa de uma certa assistência porque há um descompasso na relação com os ditos sadios. E aí a mãe entra na sala de aula a todo vapor e diz a professora que tem que dá, que ela não tem medo de ninguém, que ela já foi presa por dois anos e para matar ou morrer não está se incomodando e na verdade, a professora ficou apavorada depois de tudo isso e de imediato ela procura o sindicato. O que nós fizemos? O de praxe, nós vamos fazer uma reunião na escola.

Vamos chamar a mãe, o pai da criança, eles presentes e nós vamos discutir a ameaça que ela fez a professora, que é um ato violento. Ela não chegou nem a perguntar por que minha filha está se queixando? E nós chamamos a instituição, pedimos para a secretaria de educação estivesse presente, solicitamos a presença da promotoria pública e solicitamos o conselho lá do bairro e o conselho de escola que é uma instancia bastante representativa, que não é a reunião dos alunos, conselho de escola é um modelo que tem representação de todos os seguimentos e é uma instancia deliberativa também. Fizemos essa reunião, foi muito produtiva, como sempre a gente acaba que tentando minimamente, não é conciliar, mas é debater a profundidade da ameaça que foi feita a professora, como a professora se sentiu, a relação que a mãe teve de desrespeito a própria instituição, que a instituição naquele momento era guardiã da filha dela, discutimos o direito que eles têm e que ela tinha todo direito inclusive de ter conhecimento. Fizemos uma análise mais profunda de tudo o que aconteceu, depois, não teve quem está certo e nem quem estava errado, teve um entendimento de como deve ser a relação. É dessa forma que a gente vem tentando trabalhar porque é desta forma que entendemos ser educativa. Porque se botar culpado não presta, culpado no meio não presta. Porque a gente vai criar uma fissura entre as pessoas e vai ficar a indignação ou de um ou de outro. Depois quando terminou eu fiquei conversando com a professora, dizendo a ela que eu sabia como ela estava se sentindo, até porque ela foi atingida de uma forma não só do ponto de vista da agressão, mas foi agredida no exercício de sua profissão, sua prática. Mas que eu fazia um apelo que ela superasse, e se não superasse ela voltasse a dialogar conosco. E se superasse, voltasse também. Isso é para gente ter mais ou menos um perfil, pra gente saber se está no caminho certo ou errado. E foi muito produtiva nesse sentido. PA24.RN.Pre

Portanto, apesar da violência contra o docente ser representada pelos professores como algo decorrente de uma estrutura social, em que a desvalorização da profissão e a impunidade dos agressores estaria no cerne desse conflito, existem manifestações diferentes dessa violência que precisam ser identificadas para que ações possam ser promovidas a fim de dirimi-la. Essa perspectiva permite pensar nesse tipo de violência em termos práticos, em ações a serem realizadas, na possibilidade de mudança através da atuação cotidiana, como assinalado, inclusive pelos próprios docentes. Quando não se pensa sobre os problemas sociais por esse viés, tais obstáculos se tornam ainda mais difíceis ou até mesmo impossíveis de serem solucionados, essa perspectiva aparece também nos depoimentos dos professores entrevistados.

Como afirmado, os membros de instituições que aparentemente estiveram alheias a esse tipo de violência tinham falas mais vagas sobre a questão. As falas destes docentes sugerem duas possibilidades, a primeira é a grande dificuldade de se modificar algo, e a segunda é a impossibilidade de mudança. Esse primeiro caminho trata da dificuldade de uma ação mais eficaz por parte dos sindicatos, uma vez que esse tipo de violência estaria fazendo parte da organização social em que tanto as escolas quanto os professores estão inseridos:

No caso do sindicato a gente faz denúncias constantes. Mas, tem outro aspecto que é: não basta a gente fazer as denúncias, o governo do estado não dá resposta porque eles não têm pessoal suficiente para garantir nossa segurança. A gente já colocou matéria no jornal do sindicato, já colocou matéria no jornal de circulação local, as denúncias do sindicato sobre violência. Mas, acaba sendo muito pouco essas questões do sindicato sobre a violência, pois ela acaba passando por um movimento mais complexo do que o sindicato. Não é o sindicato que vai resolver o problema da segurança nas escolas, isso não é papel nosso, o nosso papel é denunciar os problemas que os professores vêm enfrentando e aí a gente acaba ficando de mãos atadas porque quem deveria resolver o problema da segurança não resolve. O sindicato faz a parte dele que acaba sendo muito pouco. PA08.AL.Dis

Não acho que o sindicato tenha poder para agir efetivamente sobre esse aspecto. Nossa luta é mais no aspecto profissional de valorização, pelo menos que eu tenha conhecimento, a gente tenta resolver esses problemas quando chegam as denúncias. Eu acho que a gente, tanto os sindicatos, quanto os professores estão muito só. A gente não tem em quem se apoiar, não tem ninguém por nós. Parece que a sociedade, a família e todos estão contra nós. Às vezes eu me sinto assim. A gente não tem mais uma voz, não tem o respeito das pessoas e não sei como o sindicato resolveria esse problema não. É muito mais sério. Acho que a função do nosso sindicato é tentar reverter essa desvalorização que estamos sofrendo ao longo do tempo, desvalorização em todos os aspectos financeiros, profissionais. Então a sociedade observa que nem o governo nos valoriza, quanto mais os outros. PA02.PE.Dis

De fato, Almendra e Baierl (2002), no artigo “A dinâmica perversa da violência e do medo social”, alertam para o fato de que o contato direto com situações de violência contribui para sedimentar a insegurança generalizada e com ele a sensação de impotência. Esse sentimento de fraqueza cerceia a liberdade individual, pois há a constatação de que a violência gira em torno de elementos incontroláveis e isso é corroborado por sua morbidade, ou seja,

conviver com situações de violência causa adoecimento de diferentes níveis, bem como implica para que o indivíduo interaja com o mundo de maneira diferente, pois sua noção de segurança e suas reflexões sobre valores sociais são modificados.

De maneira geral, essa problemática atinge diversas camadas sociais, no mundo todo e com diferentes possibilidades. A violência se expressa desde um atentado onde centenas de pessoas perdem a vida, até em um assalto “corriqueiro” em um bairro de nossa cidade. Além disso, as nuances dos atos podem tornar o fenômeno ainda difícil em relação a alternativas de enfrentamento, por exemplo, além das agressões físicas de fato, quando existe o desvio de dinheiro público e faltam medicamentos para os hospitais sucateados, quando faltam moradias com saneamento básico para os mais pobres, ou ainda quando a impunidade dos crimes cometidos pelos mais ricos parece naturalizada nos discursos, estamos diante de casos de violência, pois a integridade dos indivíduos está sendo atingida, seja de forma física, moral ou psíquica.

Ainda, Luzia Baierl (2004) discute sobre como o medo social causado pela violência urbana transforma o nosso cotidiano. A autora parte da hipótese de que a violência, além de se manifestar de forma diferenciada, afeta de modo distinto o cotidiano e a vida da sociedade. O medo, que é produzido e construído através das múltiplas formas de manifestação da violência, altera drasticamente as relações entre as pessoas, normas e padrões de educação, conduta e introduz um novo padrão de segregação urbana. Dessa forma, um sentimento aparentemente banal, que é a sensação de impotência frente ao fenômeno da violência, carrega implicações mais profundas. Se sentir impotente é de fato não encontrar saída, o que modifica a forma de encarar o mundo. Esses fatos diariamente vivenciados e noticiados parecem estar radicados na nossa sociedade. Como tomar para si um fenômeno de tamanha proporção?

Nota-se que a violência contra o docente não se distancia da violência no âmbito geral. É uma modalidade com diferentes nuances e possibilidades. De fato, a agressão física é considerada a expressão mais nítida da violência, ela que inicialmente poderia ceifar a vida dos indivíduos. Porém, os discursos dos professores vêm afirmando que a desvalorização profissional, que se configura principalmente na defasagem salarial, estaria balizando todas as formas de

expressão de violência contra o professor. Isso demonstra que a luta por melhorias salariais, que num primeiro momento parecia estar desvinculada da violência contra o docente, está sim atrelada à agressão deste profissional. Essa agressão, física, verbal, moral, psíquica, simbólica e estrutural, legitima a fragilidade do professor enquanto profissional. Isso pode ser corroborado pela pouca visibilidade que esse tipo de violência demonstra ter (até mesmo pelos sindicatos) e pela multiplicidade de fatores que envolvem os atos violentos que os docentes sofrem.

Apesar de, em termos gerais, a violência contra o docente ter pouco destaque (em pesquisas acadêmicas, ações sindicais, formação de professores, discussões), os professores parecem encontrar uma alternativa para esse enfrentamento através da busca pela valorização do profissional. De fato, para buscar estratégias para diminuir essa violência é preciso que os professores pensem e acreditem em possibilidades de mudança e busquem alternativas para tal. Como afirmado pelos próprios professores, eles mesmos podem ser agentes mobilizadores, ainda que não se veja um impacto de imediato, as ações diárias podem modificar o modo das pessoas verem e atuarem no mundo. Sem considerar essa expectativa, esbarramos na impossibilidade de agir.

Essa “impossibilidade” foi o terceiro viés das falas dos professores: o sindicato não conseguiria realizar ações suficientemente efetivas para o enfrentamento da violência, devido à estrutura social em que as escolas estão inseridas. Afirma uma participante:

Infelizmente não posso te dizer que contribuimos muito nas vias de fato. Considero que um dos maiores desafios hoje dos professores é ensinar a quem não quer, é lidar com essa violência. E o sindicato fica de mãos atadas para o enfrentamento desta causa. É tanto que quando ocorre as assembleias alguns professores nem param para ouvir o outro no microfone, uma causa que muitas vezes é coletiva, que beneficiaria a todos, mas, nem todos os professores tem a sensibilidade para ouvir o outro. Então, ao invés das assembleias serem algo para beneficiar a todos, elas acabam não beneficiando porque as falas são atropeladas, é um desrespeito, os próprios professores não se respeitam entre si. Uma divisão na própria categoria e ao mesmo tempo a própria prefeitura acaba nos dividindo enquanto professor. Houve uma época em que a prefeitura em relação a aula atividade que é nosso direito e nossa prefeitura estava querendo que nós aceitássemos determinada quantia para não receber essa aula atividade e ficasse trabalhando na própria escola. Não tivesse esse momento de planejar. Então a prefeitura muitas vezes

acaba dividindo os professores em duas categorias, colocando um contra o outro, e a gente acaba perdendo muitos direitos e o sindicato não consegue dar conta dessa questão da violência contra o professor, nossa participação ainda é muito devagar. A gente necessita de uma ajuda coletiva, da participação da direção, dos pais, da comunidade, de outras instituições, do governo, dos projetos sociais, projetos pedagógicos, nosso desafio é muito grande para combater a violência e o sindicato infelizmente não consegue dar conta de tudo. PA10.BA.Dis

De acordo com a professora acima, a problemática da violência contra o docente é tão complexa e interdependente de outras questões sociais que os sindicatos pouco poderiam fazer para buscar soluções eficazes para seu combate. Para lidar com esse tipo de violência, seria necessário que os sindicatos também se envolvessem em questões difíceis como a segurança pública brasileira, na realização de projetos pedagógicos pensados na realidade de alunos e de instituições específicas, garantir uma remuneração salarial ao docente que possa suprir uma dedicação satisfatória à profissão, as necessidades básicas de seu alunado, dentre outras coisas, que resumem um real investimento no país e nas escolas públicas brasileiras.

Mesmo reconhecendo toda a complexidade de enfrentamento dessa violência, acredita-se na possibilidade de mudança e de ação das próprias escolas em função disso. Ainda, os sindicatos agiriam como uma das principais instituições para auxílio das escolas para esse enfrentamento. As possibilidades esbarram nas impossibilidades sociais, porém, além dos aspectos gerais, cada instituição pode pensar em seu papel, no seu público e em seu cotidiano para construir estratégias para realizar algo. Este fio condutor é o que mantém as escolas, ainda que em difíceis condições estruturais, abertas. Elas funcionam porque são feitas de profissionais que atuam e enxergam, em meio ao caos, uma saída. Eles conseguiram parcerias, seja com o governo, com outros órgãos, com a família ou com a comunidade. Isso permite compreender a existência de escolas que foram eficazes no que diz respeito ao enfrentamento da violência escolar e em especial, contra os docentes.

Estudos importantes foram realizados focados no combate à violência escolar, correlacionando-a com diferentes possibilidades: projetos pedagógicos (OLIVEIRA, M. G. P., 2003; OLIVEIRA, R. B. L., 2004; MENDES, 2011), questões envolvendo o currículo das escolas (SILVA, 2004; VALE, 2004;

CHRISPINO e SANTOS, 2011), papel da gestão escolar (CARREIRA, 2005), o discente em relação à violência (CAMACHO, 2001; RIBEIRO, 2004; FERNANDES, 2006), a comunidade e a violência nas escolas (AMORIM e ROMANELLI, 2005; PRIOTTO, 2006; SILVA, 2004), políticas públicas na prevenção da violência (CHRISPINO, 2008), dentre outras. Esses exemplos de parcerias institucionais corroboram a ideia de que a luta por uma melhoria social pode ser efetivada nos espaços das escolas, no cotidiano docente.

Sobre as diferenças da representação de um mesmo grupo social, Abric (2000) alerta para a 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).

Portanto, é possível compreender que os professores trazem diferentes perspectivas em suas falas porque estão amparados em diferentes realidades. A violência se expressa em diversas modalidades e esses professores estão incluídos nesses diferentes modos de lidar com o fenômeno diariamente.

De maneira geral, quando falaram sobre as causas da violência contra o docente, os profissionais entrevistados enfatizaram os eventos de natureza social que podem ser expressos através da desigualdade social e política, constituída como um reflexo da sociedade atual (possível crise de valores ou civilizatória) e através das implicações da família do alunado tanto por meio da mercantilização da educação, enfatizando a fragilidade e desvalorização da profissão docente, quanto mediante a negligência para com o papel educador inerente à instituição familiar. A família dos estudantes aparece como lugar de formação de alunos violentos, aludindo as discussões propagadas pela cultura dominante que justifica as mazelas sociais e escolares pela carência dos mais pobres e no mito da desestruturação familiar.

No que diz respeito às manifestações, os docentes além de reconhecerem as diferentes modalidades da violência contra eles (física, verbal, psicológica, simbólica), citando inclusive exemplos de agressões predominantemente físicas contra colegas de profissão, chamam atenção para questões que envolvem o assédio moral dos governantes para com os professores através de determinações pedagógicas e programas educativos descontextualizados e a desigualdade social e política, corroborando mais uma vez a ideia de que a violência na escola se origina, principalmente, a partir da engrenagem social e sua estrutura.

Em relação aos sindicatos, afirmaram-se três principais vieses: no primeiro, os docentes se apoiam em ações promovidas pelos sindicatos que tem como principal objetivo trabalhar a violência nas escolas expressa em agressões (principalmente físicas) sofridas pelos docentes; no segundo, os professores reconhecem que os sindicatos mobilizam ações que visam dirimir esse tipo de violência, porém esbarram em determinadas dificuldades como a segurança pública brasileira, por exemplo; e por último, docentes que não acreditam que as instituições sindicais sozinhas tenham capacidade de perpetrar ações para diminuir a violência contra o docente, visto que este é um problema muito mais ligado à estrutura social que pedagógica.

Dessa forma, esses achados corroboram para as implicações discutidas sobre os termos, **desrespeito, desvalorização, impunidade e família**, captados pelo TALP nas fases anteriores da pesquisa, afirmando mais uma vez que tanto a violência escolar, quanto a violência contra o professor estão fundamentadas de maneira mais enfática em elementos sociais estruturais, porém foi observado que essa estrutura não dilui o sujeito. Pelo contrário, ela o identifica como ator de reinvenção das práticas sociais.

Diante disso, as representações sociais de violência contra o professor dos docentes sindicalizados estão ancoradas numa violência social estrutural que é ressignificada dentro das escolas e objetivada nos episódios de agressão física, verbal, delitos, crimes, transgressão à ordem, discriminação, humilhação e destruição do patrimônio público que atinge diretamente o profissional. A inexorável violência entranhada na estrutura social brasileira é o que ancora as representações da violência nas escolas. Nas significações dos docentes, se crimes como roubos, furtos, vandalismo, homicídios ou tráfico de entorpecentes

não ocorressem fora das escolas, não as atingiriam também. Ainda, se os professores fossem valorizados socialmente, também não enfrentariam episódios de violência contra eles.

Contudo, as explicações sobre as causas dessa violência encontram suporte num discurso impessoal, o que pode ser considerado um indicador do distanciamento e da culpabilização do outro: a crise das famílias, a burocracia do Estado, a carência afetiva e a inoperância do aluno. Como também os sindicatos aparecem como instituições que pouco podem fazer frente a esse fenômeno. Mesmo reconhecendo as necessidades de mudanças, os professores não apontam reflexões, discussões ou sugestões efetivas dos sindicatos para enfrentar os conflitos encarados pelos docentes.

Existe a crença de que a luta por aumento salarial concorreria para diminuir essa violência, visto que a remuneração estaria diretamente ligada à valorização profissional. Ou seja, há uma forte dimensão que articula valorização profissional e aumento salarial nos discursos. Nessa visão, a crise do professorado é relacionada ao enfraquecimento e à instabilidade deste profissional na sociedade, tendo repercussões diretas na educação. Porém, a suposta relação salário/valorização da profissão docente é uma construção coletiva que é endossada pelos discursos sindicais, nos quais prevalece a noção de que a crise do sistema educativo decorre de um único problema, a desvalorização salarial. Ao buscarmos as considerações dos professores sobre esse problema, percebe-se que se trata de um discurso resignado, amplamente disseminado, mas muitas vezes desprovido de reflexões mais profundas.

Portanto, mesmo reconhecendo que a desvalorização salarial concorre para o enfraquecimento da profissão docente, a necessidade de reivindicar e abrir espaço para outras questões igualmente sérias que atingem a profissão é urgente. A violência contra o professor, diante das prerrogativas aqui discutidas, se afirma como um dos elementos fundamentais para situar a precarização da profissão em questão, visto que repercute negativamente no cotidiano das relações sociais que engendram a sociedade, legitimando práticas que concorrem para a desvalorização do profissional.

Acredita-se que o estudo dessas representações sociais sobre violência pode contribuir na compreensão das origens e das propriedades sociais desse fenômeno permitindo, conseqüentemente, intervir de maneira contextualizada e

considerando as experiências coletivas de comunicação e de comportamentos que envolvem esses processos de violência. Com isso, as práticas no âmbito das políticas públicas podem ser direcionadas para a criação de espaços nos sindicatos e nas escolas que visem ao incentivo para uma participação ativa desse professorado na luta contra a violência, e a favor da garantia dos seus direitos, fortalecendo a consciência política dos docentes.

Esta constatação que situa a violência contra o professor nas manifestações contemporâneas desrespeitosas para com o profissional é fundamental, porém ainda insuficiente. É preciso ir além e compreender a que demandas sociais ela vem atender, desvelando tanto o processo de produção desse fenômeno, quanto os fatores mais funcionais desta problemática, como o desenvolvimento de doenças, transtornos, adoecimentos, desistências.

Essa violência constitui-se também em um desdobramento inevitável do processo de “patologização” dos problemas educacionais que tem servido como justificativa para a manutenção da exclusão de grandes contingentes, principalmente das crianças pobres, carentes de famílias “estruturadas”, de estímulos, entre outros aspectos, que a escola pública atende. Isso é parte de um processo de ocultação da produção e reprodução das desigualdades sociais e, por isso, exige investigações críticas, capazes de realizar rupturas epistemológicas e desenvolver novos posicionamentos em relação à sociedade, à profissão docente e à educação.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo principal compreender as representações sociais da violência contra o professor no espaço das entidades representativas da categoria docente, bem como dos professores associados e dirigentes das instituições. Partiu-se do pressuposto de que a violência contra o docente deveria fazer parte dos relatos de queixas e insatisfação da categoria profissional que incluem condições degradantes de trabalho, a desvalorização de salários, a perda de benefícios, o baixo prestígio social da profissão. Ou seja, seria um elemento fundamental que concorre para a precarização da profissão. Ainda, esse tipo de violência poderia ser objeto de preocupação, discussão e item de pauta das entidades sindicais que representam os professores da região Nordeste.

O estudo tomou como referência a Teoria das Representações Sociais, particularmente, abordagem da Teoria do Núcleo Central, proposta inicialmente por Jean Claude Abric. Como anunciado, esta investigação foi dividida em duas etapas que tiveram como campo empírico os principais sindicatos de professores na região nordeste brasileira e, como sujeitos, os professores associados e dirigentes dessas entidades.

Balizada pela possibilidade da violência contra o docente trazer implicações para a prática profissional, a primeira etapa consistiu em uma pesquisa documental, na qual foram analisados 92 (noventa e dois) textos, entre estatutos, artigos e manchetes, disponibilizados pelos sites das principais entidades sindicais representativas da categoria docente da região nordeste brasileira. O objetivo principal dessa etapa foi compreender como o fenômeno da violência contra o professor era reconhecido pelas entidades sindicais representativas da categoria, para isso identificou-se a possível saliência dessa violência ou o discurso circulante, contidos nos materiais veiculados por essas entidades.

A análise dos documentos sugeriu que a possível saliência nos textos das entidades sindicais colocava a violência contra o docente como um tímido elemento da violência escolar. Pois, dentre os sindicatos dos nove estados do Nordeste brasileiro, apenas dois explicitavam os casos de violência direta contra o professor em suas páginas on-line, a Associação dos Professores de

Estabelecimentos Oficiais do Ceará, a APEOC e o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica da Rede Oficial do Estado de Sergipe – SINTESE. Esses dois sindicatos abordam de forma explícita a violência direta contra o docente em sala de aula, trazendo notícias sobre o problema.

Conforme os documentos analisados, a violência escolar aparece fundamentada de maneira mais enfática em elementos estruturais, nas situações de violência vivenciadas dentro da escola, bem como na discriminação e exclusão de grupos sociais. Assim, o discurso sobre a temática que circula nos âmbitos de sindicatos nordestinos se caracteriza por situações de violência nas escolas, *bullying*, depredações, brigas, crimes de uma maneira geral, e da violência estrutural que engloba a violência contra grupos sociais, de gênero, crianças e adolescentes. A ausência de debates sobre a violência contra o docente ajuda a situar esse objeto de representação social nas práticas inexpressivas de enfrentamento (SOARES, 2013). Esse achado foi confrontado pelos estudos posteriores que analisaram o conteúdo e a estrutura das representações sociais dos sujeitos ligados a estas instituições, como indicado acima.

A segunda etapa foi dividida em três fases. Na primeira, foi aplicado um teste de Associação Livre de Palavras com 420 professores militantes, associados e dirigentes das instituições sindicais, com o intuito de apreender as representações sociais de violência contra o docente nesse grupo, bem como as articulações desse fenômeno com a precarização da profissão. Com a ajuda do openEvoc, foi construído um quadro de quatro quadrantes com a possível estrutura das representações sociais de todos os professores participantes da etapa em questão, o núcleo central foi organizado por quatro palavras: **desrespeito, agressão, impunidade e desvalorização**. Quando refletido nos resultados do primeiro estudo, sobre os documentos veiculados pelas entidades sindicais, a análise apontou para dois vieses.

O primeiro tende a explicar a expressiva ausência de discussões sobre a violência contra o docente nos textos veiculados pelos sindicatos. Admitir essas situações de violência, bem como lidar com os sentimentos negativos, adoecimento e desistência profissional apontados pelos professores, atestam a urgente necessidade de mudança. Considerando o histórico político de nosso

país, a mudança desse quadro parece ser muito distante das disponibilidades investidas pelos profissionais, instituições e sindicatos.

A impossibilidade de mudança não aparece de forma explícita, mas de forma velada, quando, por exemplo, os professores citam a certeza da impunidade, a falta de investimento público e social, o sentimento de injustiça, os anseios, a desistência e desejo de aposentadoria. Isso confirma o reconhecimento dos sindicatos da complexidade dessas questões e de certa forma, de sua incapacidade de lidar com o fenômeno.

O segundo viés confirma que a violência contra o docente está fundamentada na violência geral que atinge grupos sociais, de gênero, crianças, adolescentes. De maneira mais enfática, em elementos estruturais como a desvalorização profissional que se materializa, principalmente, na baixa remuneração. Essas questões também atestam a dificuldade em lidar com o fenômeno da violência contra o docente. Os relatos dos professores permitem confirmar que a violência no ambiente escolar, mais especificamente contra o docente constitui um dos principais elementos de precarização da profissão, pois ele engloba tanto o exercício de sua função, quanto o papel social do docente.

Ainda, o elemento central **desrespeito** desempenhou, principalmente, a função normativa da representação desses docentes. Esse termo se relacionou, além dos elementos periféricos, com os demais elementos que aparentemente são funcionais, **agressão, impunidade e desvalorização**. Tais elementos revelaram como essa violência está sendo expressa na prática docente: na dissonância entre o discurso circulante no qual o professor é considerado de extrema importância para a sociedade, e a prática em que este é desvalorizado e massacrado diariamente pelas suas condições de trabalho.

Dessa forma, os demais elementos se aproximaram e envolveram as implicações dessa violência no cotidiano docente: ela se relaciona com as palavras dos quadrantes periféricos, principalmente **família**, que do ponto de vista dos professores se refere a uma instituição social que também legitima o professor como mero prestador de serviços, bem como demonstra o preconceito atribuído a família dos mais pobres, considerada como “desestruturada”, que estaria promovendo a educação de jovens violentos. O modo que essa violência se expressa foi ilustrado através dos elementos **educação, descaso, respeito, deseducação, palavrão e assédio**. Além disso, pode-se compreender como

essa violência se caracteriza no cotidiano docente através do **medo, tristeza, xingamento, intolerância, impotência, insegurança, indisciplina e injustiça** que provocam sofrimento de ordem emocional, moral e muitas vezes física.

Novamente, com o auxílio da plataforma openEvoc, foi detectada a possível estrutura das representações de violência contra o professor dos docentes associados às diferentes entidades sindicais dos estados nordestinos, que contribuiu para corroborar as inferências postuladas a partir da análise dos elementos evocados pelo conjunto geral dos participantes.

Exceto para os professores de Alagoas cujo núcleo central foi constituído pelas palavras **deseducação, tristeza, família e drogas**, as representações sociais dos docentes divididos por estado se aproximaram da representação do conjunto de professores participantes da pesquisa. Elas foram balizadas pelo termo **desrespeito**, que se relacionou tanto com os demais elementos centrais, quanto com os elementos periféricos. De maneira geral, os termos evocados se aproximaram no modo que foram organizados nos quadrantes e evidenciaram tanto as implicações dessa violência no cotidiano docente, quanto os possíveis fatores geradores do fenômeno em questão, que envolvem tanto questões estruturais, como a desvalorização profissional, quanto relações mais diretas de âmbito interpessoal.

A fim de aprofundar os resultados, utilizou-se um teste do núcleo baseado na técnica de Triagens Hierarquizadas Sucessivas com dirigentes e professores associados das associações sindicais, com a finalidade de corroborar ou não os elementos que efetivamente estruturam o núcleo central das representações de violência contra o professor.

As palavras que apareceram em primeiro lugar na hierarquia, ou seja, as de maior centralidade para com o objeto violência contra o professor foram: **desrespeito** e **impunidade**. A confirmação da centralidade dos elementos foi bastante evidente, pois permaneceram os termos com menor OMI: **desrespeito** (2,19), com maior frequência de permanência (f=18), ou seja, indicado como indispensável por 100% dos docentes, e **impunidade** (2,88), cuja frequência de permanência foi (f=16), escolhido por 88,8% dos docentes.

Pôde-se confirmar que a ênfase das representações sociais da violência contra o professor está em um núcleo central (normativo, funcional, resistente) focado em uma violência geral e estrutural, balizado pelo desrespeito e pela

impunidade: crise de valores, desigualdade social, agressão, desvalorização profissional e toda sua carga de implicações para o cotidiano desse profissional. Desse modo, entendeu-se que os docentes determinam seus julgamentos, posicionamentos e condutas em relação à violência contra eles próprios, embasados nas palavras desrespeito (que traz os aspectos sociais normativos de crise e influência na escola) e na palavra impunidade (diretamente ligada à ação dos sujeitos em relação aos objetos), neste caso, a certeza da falta de punição faz com que tanto os fatores estruturais da violência quanto os individuais permaneçam.

A terceira fase da pesquisa consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas, com a finalidade de corroborar as representações sociais dos dirigentes sindicais e professores associados. Mais uma vez, a violência contra o docente foi ratificada na estrutura social, tanto em relação as causas e modalidades, estratégias de enfrentamento e o papel do sindicato dos professores em relação a esse problema.

A pesquisa documental sugeriu que nas pautas dos sindicatos pouco se trata da violência contra o docente. Porém, notou-se que, mais do que isso, a violência contra esse profissional (com base nos discursos dos próprios docentes) está fundamentada em questões mais profundas, ligadas diretamente à desvalorização social. Logo, para eles, investindo nessas questões, os sindicatos estariam também combatendo a violência contra os docentes. Aparentemente, isso explicaria a grande ênfase dada pelas organizações sindicais em reivindicações de melhoria salarial dos professores, o que não descaracteriza a pouca relevância dada a questões diretas da violência contra o professor nas pautas das discussões sindicais analisadas.

Ainda que os professores representem a violência contra eles próprios a partir de elementos sociais arraigados em nosso cotidiano, a invisibilidade desse tipo de violência pode agravar ainda mais os casos sofridos pelos docentes. Mesmo que a desvalorização do profissional seja tomada como principal mote para explicar esta violência, apenas buscar melhorias salariais não seria a melhor alternativa para dirimir o problema. É sabido que sofrer violência no ambiente de trabalho pode acarretar desde sofrimento físico a adoecimento psíquico, e, portanto, afastar o professor de suas funções. Não explicitar o problema, não divulgar essas situações que infligem os docentes significa não

abrir possibilidades para a criação de redes de proteção para esse professor. Significa, ainda, possibilitar que ele não consiga encontrar estratégias para enfrentar esses casos. Em outras palavras, é deixá-lo sem alternativas e, por fim, afastá-lo de suas funções.

O desenvolvimento dessa pesquisa possibilitou trazer à tona visões que circulam na sociedade em relação à desvalorização docente, vinculadas a violência sofrida pelo professor nas escolas. É nítida a articulação entre o enfraquecimento profissional e as implicações da violência enfrentadas pelos professores, uma vez que os sindicatos/associados e dirigentes constroem suas representações do objeto ancoradas na violência estrutural. Essas representações objetivam a violência contra o professor na organização social, denunciada através do tratamento desrespeitoso para com o profissional por parte de diversas instâncias: alunos, familiares, órgãos governamentais.

Os achados sugerem circula na sociedade brasileira a representação social de que o professor seria um profissional dispensável frente as mudanças sociais e econômicas. A função social desse profissional é posta à prova constantemente, justificada nas ações que o denigrem em seus postos de trabalho. Essas ações incluem as condições precárias das escolas, a baixa remuneração, as agressões físicas, os xingamentos, o adoecimento, os pedidos de afastamento, dentre outros. Portanto, a tese de que a violência contra o professor seria um elemento fundamental para a precarização da profissão se confirma neste trabalho, sinalizando a necessidade de discussões sobre esses elementos mais penosos que passaram a constituir a profissão docente, sua formação e prática pedagógica. Ainda, reitera-se que a problemática da violência contra o professor em geral não tem sido pauta específica dos sindicatos, estando essa preocupação inserida em uma pauta mais ampliada que discute/reivindica melhorias salariais e de carreira.

Outros questionamentos ainda surgem a partir dos resultados deste trabalho. Se o problema existe de fato e é algo que implica diretamente na profissão dos docentes brasileiros, como as escolas estão lidando em seus cotidianos com os casos de violência contra seus professores? Como os órgãos governamentais vêm enfrentando essa violência? Como os cursos de formação de professores vêm tratando essas questões?

Sugere-se, portanto, que outras investigações considerem a violência contra o docente como objeto de estudo. Assim como, sejam empreendidos estudos de natureza colaborativa, entre centros e faculdades de educação, sindicatos, secretarias de educação e escolas, a fim de melhor qualificar os futuros professores, bem como auxiliar os atuais docentes com uma rede de suporte 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.
- \_\_\_\_\_; CASTRO, M. G. **Drogas nas escolas: versão resumida**. Brasília: UNESCO: Rede Pitágoras, 2005
- 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
- ALMENDRA, C. A. da C; BAIERL, L. F. A dinâmica perversa da violência e do medo social. **Rev Serviço Soc**, 2002

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 77, p. 53-61, maio 1991.
- ALVES, C. da S; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores**. 36 Reunião Nacional da ANPED, 2013, Goiânia – GO.
- AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. A. de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos de Pedagogia**, Brasília, v. 90, n. 226, set/dez. 2009, p. 592-608
- AMORIN, C.; ROMANELLI, B. A auto-estima e o Bullying: uma possibilidade de atuação do psicólogo escolar/educacional. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 63-69, 2005.
- 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.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho; ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. Campinas: Cortez, 1995
- APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. São Paulo, Atlas, 2009.
- AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos Cedes**, 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
- BACKES, M. T. S. et al. Conceitos de Saúde e Doença ao longo da história sob o olhar Epidemiológico e Antropológico. **Revista enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, 2009 jan/mar; 17(1):111-7, 2009.
- BAIERL, L. F. **Medo social: da violência visível ao invisível da violência**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

- 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.
- BITTAR, M. BITTAR, M. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum Education** Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, July-Dec., 2012
- BOITO JR, A. **Classe média e sindicalismo**. São Paulo: USP, 1991
- 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.
- BOULDING, E. **La Violencia y suas causas**. Paris França: Editorial UNESCO, 1981
- BUCHER, J. S. N. F. O casal e a família sob Novas Formas de Interação. Em T. Feres-Carneiro (Org). **Casal e família: Entre a Tradição e a Transformação**, p-82-95. Rio de Janeiro. Nau Editora. 1999
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990.
- BRASIL. **Lei Geral de Ensino, de 15 de outubro de 1827**. Manda Criar Escolas de Primeiras Letras em todas as Cidades, Vilas e Lugares mais Populosos do Império. Disponível em <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Educa%C3%A7%C3%A3o-no-Imp%C3%A9rio/lei-de-15-de-outubro-de-1827.html>
- Brasil. Ministério da Saúde. **Secretaria de Atenção à Saúde. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. Ambiência / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização**. – 2. ed. – Brasília : Editora do Ministério da Saúde, 2010.
- BRETAS, G. F. **História da instrução pública em Goiás**. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991

- BUENO, B.O.; LAPO, F.R. A síndrome de burnout e o trabalho docente. **Psicologia - USP**, 13 (2), 2002
- CARREIRA, D. B. X. **Violência nas escolas: qual o papel da gestão?**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2005
- CAMACHO, L. M. Y. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 123-140, 2001  
\_\_\_\_\_. **A violência nas práticas escolares de adolescentes**. ANPed, GT Sociologia da Educação, 2001.
- 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.
- CARVALHO FILHO, L. F. Impunidade no Brasil - Colônia e Império. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.18 , n.51, p. 181-194, maio/ago.2004
- CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- CONTRERAS, J. **Autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- COSTA, A. M. N. da; DIAS, D. R.; LUCCIO, F. D. Uso de entrevistas on-line no método de explicitação do discurso subjacente (MEDS). **Psicol. Reflex. Crit.** vol.22 no.1 Porto Alegre, 2009
- 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.
- CHRISPINO, A. Mediação de conflitos: cabe à escola tornar-se competente para promover transformações. **Revista do Professor**, Porto Alegre, ano 20, n. 79, p. 45-48, jul./set. 2004.
- CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. S. P. **Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar**. São Paulo: Editora Biruta, 2002

CRUZ, T. M. Relações de gênero, conflito e violência nas séries iniciais. **ANPed GT: Sociologia da Educação, 2005.**

DAL ROSSO, S.; CRUZ, H.L.; RÉSES, E. da S. Condições de emergência do sindicalismo docente. **Pro-Posições** vol.22 no.2 Campinas May/Aug. 2011

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.

DEL PRIORE, M. **A família no Brasil colonial.** São Paulo: Moderna, 1999.

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

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** Porto: Porto Editora, 1997

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)

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente – A sala de aula e a saúde dos professores.** Bauru: Edusc, 1999.

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

EVANS, J. R.; MATHUR, A. The value of online survey. **Internet Research,** 2005

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
- FEGHALI, J.; LENGROBER, J.; MENDES, C. **Reflexões sobre a violência urbana – (In)Segurança e (Des)Esperança**. Rio de Janeiro, Mauad X, 2006.
- 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/](http://www.anped.org.br/reunioes/24/)
- FERNANDES, D. C. Precarização do trabalho. In. OLIVEIRA, D. A; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte/UFMG, Faculdade de Educação, 2014
- FERNANDES, K. T. **O conceito de violência escolar na perspectiva dos discentes**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2006
- FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educ. Soc. [online]**. 2002, vol.23, n.79, pp.257-272
- FLAMENT, C. (1994b) Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. Em J-C. Abric (Org.) **Pratiques Sociales et Representations**. Paris: Presses Universitaires de France.
- \_\_\_\_\_. 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.
- FREIDSON, E. Para uma análise comparada das profissões: a institucionalização do discurso e do conhecimento formais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. n. 31, 1996.
- FRELLER, C.C. **Trabalhando com pais sobre indisciplina escolar: um desafio para o psicólogo**, ANPed, GT- 20 Psicologia da Educação, 2001, 16 p.

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.

GOLDANI, Ana Maria. As famílias no Brasil contemporâneo e o mito da desestruturação. **Cadernos Pagu**, 1993, n.1

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.

GONÇALVES, A. M.; PERES, S. M. Educação Básica e Continuada de Professores. **Revista do Centro de Ensino Superior de Catalão – CESUC**. Catalão –Goiás. Ano IV - nº 06 - 1º Semestre – 2002

GONÇALVES, D. I. F. Pesquisas de marketing pela internet: As percepções sob a ótica dos entrevistados. **Revista de Administração Mackenzie**, V. 9, N. 7, Nov/Dez 2008.

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.

\_\_\_\_\_, 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.

GROUX, G.; MOURIAUX, R. Syndicalisme sans syndiqués. In: PERRINEAU, Pascal (org.). **L'engagement politique: déclin ou mutation?** Paris: Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1994, p. 67-86.

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. 166

IMBERNÓN, F. **Formação Docente Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2006

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.

KRAMER, S. Propostas Pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. In: **Revista Proposições**. Campinas, SP: Faculdade de Educação/UNICAMP, v. 13, n. 2 (38), mai/ago, 2002.

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.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissões docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

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 sociais**. 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.
- LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. 13. ed. São Paulo: 15 Edições Melhoramentos, 1978
- LUCINDA, M. C.; NASCIMENTO, M. G.; CANDAU, V. M. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.
- LÜDKE, M. **O Professor e a Pesquisa**. São Paulo: Papyrus, 2001.
- LÜDKE. M. BOING, L. B. CAMINHOS DA PROFISSÃO E DA PROFISSIONALIDADE DOCENTES. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004
- 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
- MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004

MANACORDA, M. A. **História da Educação. Da Antiguidade aos nossos dias.** 5 a ed. São Paulo: Cortez, 1996.

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.

MELLO, S. L. de. Classes populares, família e preconceito. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 3, n. 1-2, p. 123-130, jan. 1992. ISSN 1678-5177.

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.

\_\_\_\_\_. 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, 168 Ed. Garamond, 1999.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

\_\_\_\_\_, M. C. de S. e SOUZA, E. R. de: Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva. **História, Ciências, Saúde** — Manguinhos, IV(3): 513-531, 1998.

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 Enfermeria, 1999, Florianópolis. 51 Congresso Brasileiro de Enfermagem e Congresso Panamericano de Enfermeria, 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](http://www.unioeste.br/travessia).

NASCIMENTO, C. de J. **Sindicato dos professores da rede pública de educação do estado de São Paulo: como vai o movimento na era neoliberal?** Dissertação (mestrado em Educação) - Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2010.

NETO, J. J. S.; JESUS, G. R. D.; KARINO, C. A.; ANDRADE, D. F. D. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013

NJAINE, 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.

NJAINE, K. Sentidos da violência ou a violência sem sentido – o olhar dos adolescentes sobre a mídia. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.10, n.20, p.381-92, jul/dez 2006.

NOGUEIRA, M.A. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. In: **ANPEd.**, 28, 2005

NOVELI, M. Do Off-line para o Online: a Netnografia como um Método de Pesquisa ou o que pode acontecer quando tentamos levar a Etnografia para a Internet?. **Organizações em Contexto**, Ano 6, n. 12, jul-dez/2010

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: Nóvoa, A (Org). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1995, p.11-30.

\_\_\_\_\_. **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Celebra, 1995

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. (Org.), **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 13-33

\_\_\_\_\_. **Vida de Professores**. Porto-Portugal: Porto Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (org). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999b. p. 13-34.

OLIVEIRA, A. L.; CHAMON, E. M. O. Q.; MAURICIO, A. G. C. Representação social da violência: um estudo exploratório com estudantes de uma 169 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

OLIVEIRA, M. G. P.; GOMES, C. A. Como os docentes vêem valores e violências escolares no ensino médio. **RBPAE**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 45-70, jan./jun. 2004

OLIVEIRA, R. B. L. **Significações de violências na perspectiva de professores que trabalham em escolas "violentas"**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2004

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](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.

- PAIVA, V. et al. Revolução educacional e contradições da massificação do ensino. **Contemporaneidade e educação**, n. 3, 1998. p. 44-99
- PAIVA, K. C. M.; MELO, M. C. O. L. Competências, gestão de competências e profissões: perspectivas e pesquisas. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 12, n. 2, p. 339 – 368, abr/jun 2008
- PATTO, M. H. S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 3, n. 1-2, p. 107-121, 1992
- 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.
- PESSANHA, E. C. **Ascensão e Queda do Professor**. São Paulo: Cortez, 2001.
- 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.
- POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Org) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- 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>
- PRIOTTO, E. P. Características da violência escolar envolvendo adolescentes. In: **EDUCERE. Congresso de Educação da PUCPR**, 6, 2006. Curitiba. Anais. Curitiba: Champagnat, 2006. p 16-28
- \_\_\_\_\_. **Violência escolar: políticas públicas e práticas educativas**. 2008. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008.
- 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.

RAUSCH, R. B.; DUBIELLA, E. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 1041-1061, set./dez.2013.

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.

RÊSES, E. da S. **De vocação para profissão: organização sindical docente e identidade social do professor**. 2008. 308 p. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008

RIBOLLA, M. B.; FIAMENGI 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

RIBEIRO, R. M. C. **Significações da violência escolar na perspectiva dos alunos**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2004

RODRIGUES, L. M. **CUT: militantes e a ideologia**. Rio de Janeiro : Paz e Terra.1990

ROLDÃO, M. C.. Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação?. In: ALONSO, L.; ROLDÃO, M. C. (Coord.). **Ser professor do 1º ciclo: construindo a profissão**. Coimbra: Edições Almedina, 2005. p. 13-25.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da Educação**. 3 a ed. São Paulo:Difel,1979. (Original 1762)

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. (1930/1973). PetrópolisRJ, Vozes, 1986

SÁ-SILVA, J.; ALMEIDA, C.; GUINDANI, J. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I - Número I - Julho de 2009.

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.

- SACRISTÁN G., J. Consciência a acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Ed., 1995. p. 63-92
- SANT'ANNA, H.C. OpenEvoc: Um programa de apoio à pesquisa em Representações Sociais. In: **ENCONTRO REGIONAL DA ABRAPSO**, 7, 2012, Vitória, ES. Anais eletrônicos...Vitória, 2012.
- SANTOS, B. de S. (1999), "[Porque é tão difícil construir uma teoria crítica?](#)", **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 54, 197-215.
- SANTOS, J. V. T. 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.
- SILVA, M. N. **Escola e comunidade juntas contra a violência escolar: diagnóstico e esboço de plano de intervenção**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2004
- SCHOLL, N.; MULDER, S.; DRENT, R. Online qualitative market research: interviewing the at a fingertip. **Qualitative Market Research**, 2002.
- 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.
- SOUZA, M. C. C. Decorar, lembrar e repetir: o significado de práticas escolares na escola brasileira do final do século XIX. In: SOUSA, C. P. (Org.) **História da educação: processos, práticas e saberes**. São Paulo: Escrituras, 1998
- 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. 171

\_\_\_\_\_. 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.

TEICHER, M. H.; SAMSON J. A. Childhood maltreatment and psychopathology: A case for ecophenotypic variants as clinically and neurobiologically distinct subtypes. **Am J Psychiatry**. 2013 Oct 1; 170(10): 1114–1133.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

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](http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/mariadasgracastigre.rtf)

TINGLING, P.; PARENT, M.; WADE, M. Extending the capabilities of internet-based research: lessons from the field. **Internet Research**, 2003

UDEMO, 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

VALE, C. M. R. **Violência simbólica e rendimento escolar**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2004.

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.

VIANNA, C. P. **Os nós do "nós": Crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo**. São Paulo: Xamã, 1999

- VIANNA, C. **Crise, identidade coletiva e organização docente paulista**. Caxambú, ANPED, 1999.
- 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. 172
- WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez. 2003.
- WINNICOTT, D. W. (1987a). **Agressão**. In: Privação e Delinquência (pp. 89- 96). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1939)
- \_\_\_\_\_. A tendência anti-social. In: **Privação e Delinquência** (pp. 127-137). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1956), 1987b.
- ZALUAR, A. (org). **Violência e educação**. São Paulo, Cortez editora, 1992
- \_\_\_\_\_. **Máquina 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.

## APÊNDICES

## APÊNDICE 1- Síntese do conteúdo dos documentos veiculados

<u>Estados (Contexto)</u>	<u>Sindicatos (Identidade - autores)</u>	<u>Documentos Notícias, artigos e estatutos (Interesses; autenticidade; finalidade)</u>	<u>Sindicatos (Identidade- autores)</u>	<u>Documentos Notícias, artigos e estatutos (Interesses; autenticidade; finalidade)</u>
Alagoas	Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Alagoas (SINTEAL) Filiação CUT / CNTE	Campanha salarial, apoio e organização de greves em geral (assembleias), discussão sobre juventude, drogas, violência, violência escolar, AIDS, DST, raça e racismo. Atividades culturais e formativas, lançamentos de livros, palestras, cursos.	Sindicato dos professores do estado de Alagoas (SINPRO-AL) – Filiação: CTB / CONTEE / FITRAENE	Campanha salarial, apoio e organização de greves em geral (assembleias), fiscalização de escolas.
Bahia	APLB- Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia) Filiação: CTB/CNTE	Campanha salarial, apoio e organização de greves em geral (assembleias), fiscalização de escolas, cotas, plano nacional da educação, atividades culturais.	Sindicato dos Professores do Estado da Bahia (SINPRO-BA) Sem Filiação	Campanha salarial, apoio e organização de greves em geral (assembleias). Raça, preconceito, racismo, cotas, Atividades culturais e formativas, lançamentos de livros, palestras, cursos, congressos, notas de falecimento de professores, política
Ceará	Sindicato dos Professores e Servidores da Educação e Cultura do Estado e Municípios do Ceará (APEOC) Filiação: CUT/CNTE	Campanha salarial, apoio e organização de greves em geral (assembleias), discussão sobre juventude, drogas, violência, violência escolar, mapeamento da violência, violência contra o professor. Atividades culturais e formativas, lançamentos de livros, palestras, cursos.	SINPRO-CE: Sindicato dos Professores do Estado do Ceará. Sem Filiação	Campanha salarial, apoio e organização de greves em geral (assembleias), fiscalização de escolas, cotas, plano nacional da educação, atividades culturais. Saúde do professor
Maranhão	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes Públicas Estadual e Municipais do Estado do Maranhão – SINPROESEMMA Filiação: CNTE/CTB	Campanha salarial, apoio e organização de greves em geral (assembleias), discussão sobre juventude, drogas, violência geral, assédio moral, violência escolar, violência contra o professor.		
Paraíba	Sindicato dos Trabalhadores e	Campanha salarial, apoio e organização de greves em	Sindicato dos Trabalhadores em	Campanha salarial, apoio e organização

	Trabalhadoras em Educação do Estado da Paraíba (SINTEP-PB) Filiação: CUT/CNTE	geral (assembleias), discussão sobre violência, violência escolar, <i>bullying</i> , <i>cyberbullying</i> , atividades culturais e formativas, lançamentos de livros, palestras, cursos.	Estabelecimentos de Ensino Privado da Paraíba (SINTEENP-PB). Filiação: CONTEE	de greves em geral (assembleias), fiscalização de escolas.
Pernambuco	Sindicato dos Professores do Estado de Pernambuco, SINPRO-PE Filiação: CTB / CONTEE / FITEE	Campanha salarial, apoio e organização de greves em geral (assembleias), fiscalização de escolas.	Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco (SINTEPE). Filiação: CUT/CNTE	Campanha salarial, política nacional, adoecimento docente, precarização da profissão, formação docente, violência contra crianças e adolescentes, violência geral, <i>bullying</i> .
Piauí	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica Pública do Piauí, SINTE-PI Filiação: CUT/CNTE	Campanha salarial, apoio e organização de greves em geral (assembleias).		
Rio Grande do Norte	SINTE-RN- Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública do Estado do Rio Grande do Norte Filiação: CUT/CNTE	Campanha salarial, apoio e organização de greves em geral (assembleias), fiscalização de escolas (reformas, melhorias, merenda, etc.), cotas, plano nacional da educação, atividades culturais, saúde do professor, precarização da profissão, aposentadoria.		
Sergipe	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica da Rede Oficial do Estado de Sergipe – SINTESE Filiação: CUT/CNTE	Campanha salarial, apoio e organização de greves em geral (assembleias), plano de carreira, profissão docente, discussão sobre violência, espaço dedicado a notícias sobre a violência nas escolas de Sergipe, atividades culturais e formativas, lançamentos de livros, palestras, cursos.		

## APÊNDICE 2- Teste de Associação Livre de Palavras

Título da pesquisa: VIOLÊNCIA CONTRA O PROFESSOR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS CONSTRUÍDAS E VEICULADAS POR ENTIDADES DOCENTES E SEUS AFILIADOS

Pesquisa realizada na Universidade Federal de Pernambuco sobre a violência contra o professor na Região Nordeste.

Doutoranda: Michelle Beltrão Soares

### **Sexo**

- Feminino
- Masculino

### **Formação acadêmica**

- Pedagogia
- Licenciaturas diversas

### **Nível de formação acadêmica**

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

### **Estado em que trabalha**

- Alagoas
- Bahia
- Ceará
- Maranhão
- Paraíba
- Pernambuco
- Piauí
- Rio Grande do Norte
- Sergipe

### **Rede em que atua**

- Municipal
- Estadual

### **Atuação profissional**

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental I
- Ensino Fundamental II
- Ensino Médio

### **Tempo de atuação como professor**

- 0 a 5 anos
- 5 a 10 anos
- 10 a 15 anos
- mais de 15 anos

**Escreva as cinco primeiras palavras que lhe vem imediatamente à lembrança quando pensa em: Violência contra o professor.**

**Organize as cinco palavras citadas anteriormente em ordem hierárquica, onde a primeira é a mais importante quando você pensa na violência contra o professor.**

**Dentre as cinco palavras, anteriormente escritas, escolha a mais importante. Justifique a sua resposta.**

*Never submit passwords through Google Forms.*

This content is neither created nor endorsed by Google.

[Report Abuse](#) - [Terms of Service](#) - [Additional Terms](#)

### APÊNDICE 3- Palavras evocadas pelos sujeitos

Título da pesquisa: VIOLÊNCIA CONTRA O PROFESSOR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS CONSTRUÍDAS E VEICULADAS POR ENTIDADES DOCENTES E SEUS AFILIADOS

Pesquisa realizada na Universidade Federal de Pernambuco sobre a violência contra o professor na Região Nordeste.

Doutoranda: Michelle Beltrão Soares

<b>Participantes</b>	<b>Palavras evocadas na íntegra</b>
1	Desrespeito, ausência, sofrimento, tristeza, atual
2	deseducação, ausência, família, droga, cultura
3	Insegurança, desrespeito, deseducação, desamor, tristeza
4	Atual, desrespeito, revolta, desanimo, desrespeito
5	Desobediencia, intolerancia, palavroes, agressao, tristeza
6	Desrespeito, frustracao, raiva, orientacao, conversacao,
7	Desrespeito, ameaças, palavroes, medo, desanimo.
8	tristeza, revolta, estresse, porrada, confusão
9	Desrespeito, pais, valores, sociedade, educacao
10	Respeito, Educacao, Familia, Autoridade, Política
11	descaso, impunidade, desreipeito, deseducacao, desumanidade
12	Ignorância, educação, familia, mídia, política.
13	Absurdo, familia, omissão, medo, raiva
14	Inversão, desvalorizacao, descaso, deseducacao, ignorancia.
15	Xingamento, agressao, abuso, assedio, desrespeito
16	DESRESPEITO, DESVALORIZAÇÃO, AGRESSOES, IMPOTENCIA, DESVALORIZAÇÃO
17	assedio, contrangimento, humilhacao, desrespeito, pressao
18	Humilhacao, desrespeito, constrangimento, insegurança, absurdo
19	desrespeito, educação, limite, regras, leis
20	Palavrao, deboche, ofensas, desrespeito, familia
21	desrespeito, humilhacao, autoridade, exclusao, drogas
22	gritos, xingamentos, palavroes, agressao, indiferença
23	injustica, constante, revolta, tristeza, rotina.
24	descaso, impunidade, negligencia, desrespeito, indignacao
25	familia, desestrutura, educacao, Limite, Respeito
26	perigo, despreparo, desrespeito, medo, angustia,
27	absurdo, degradante, barbarie, desrespeito, impunidade
28	desrespeito, impunidade, humilhação, tristeza, medo
29	ignorancia, deseducacao, indisciplina, descaso, impunidade.
30	Medo, desanimo, pavor, insegurança, revolta

31	agressão, tristeza, desvalorização, impunidade, descaso
32	agressão, verbal, impunidade, insegurança, desrespeito
33	descaso, tristeza, desvalorização, desrespeito, impunidade
34	ausência, falta, ódio, descaso, desrespeito
35	Família, educação, desrespeito, impunidade, desmotivação,
36	desestruturação, educação, desrespeito, impunidade, família
37	Descomprometimento, imoralidade, desrespeito, desvalorização, indignação
38	Desrespeito, Frustração, Desvalorização, Indisciplina, Desinteresse
39	Indiferença, intolerância, inflexibilidade, sarcasmo, desconfiança
40	desrespeito, angústia, liberdade, intolerância, temor
41	Impunidade, desrespeito, educação, desvalorização, família
42	desvalorização, professor, desrespeito, agressão, medo
43	desrespeito, agressividade, tolerância, impunidade, vexame
44	Desordem, limites, carência, apoio, família
45	Desrespeito, agressão, intolerância, ignorância, limites
46	Profissão, desrespeitada, risco, injustiça, agressão
47	desrespeito, Desvalorização, indisciplina, família, injustiça
48	Desrespeito, indignação, descaso, impotência, conflitos
49	Falta, hierarquia, família, desrespeito, agressão
50	Falta, respeito, família, professor, impotência
51	desvalorização, desrespeito, desconsideração, incompreensão, desamor
52	Medo, arrependimento, insegurança, impotência, desvalorização
53	limites, impunidade, ECA, função, distorção
54	Injustiça, impunidade, desrespeito, revolta, medo
55	Desrespeito, família, limite, agressões, tristeza
56	desamor, desrespeito, absurdo, tristeza, injustiça
57	Educação, respeito, disciplina, desvalorização, pais
58	palavra, assédio, xingamento, família, desrespeito
59	assédio, pressão, palavra, intimidação, desrespeito
60	agressão, tristeza, desvalorização, impunidade, descaso
61	Educação, família, impunidade, respeito, medo
62	desamor, desrespeito, vulnerabilidade, descrença, ineficácia
63	desrespeito, agressão, desvalorização, injustiça, indignação
64	limite, deseducação, desvalorização, vergonha, injustiça
65	palavra, ameaça, desrespeito, autoritarismo, impunidade
66	assédio, contrangimento, humilhação, desrespeito, pressão
67	Agressão, desrespeito, humilhação, desmerecimento, desvalorização
68	respeito, permissão, limite, perversidade, intolerância
69	deseducação, desestruturação, desvalorização, salário, desarticulação
70	Medo, gestão, reavaliação, indisciplina, retornar
71	medo, preocupação, estagnação, incompreensão, sozinhos

72	desrespeito, inseguranca, descaso, desvalorizacao, medo
73	deseducacao, desestrutura, desvalorizacao, salario, desarticulação
74	Repudio, insegurança, descaso, odio, medo
75	desrespeito, covardia, tristeza, desafeto
76	Frustracao, impotencia, tristeza, falta, desrespeito
77	Familia, desestrutura, falta, valores, descaso
78	Valorizacao, respeito, parceria, responsabilidade, descompromisso
79	Banalização, revolta, medo, descaso, desvalorização
80	Injustica, impunidade, negligencia, rotineira, depressao
81	Covardia, medo, tristeza, raiva, decepcao
82	Medo, decepcao, covardia, tristeza, raiva.
83	Valorizacao, respeito, agressao, responsabilidade, descompromisso
84	deseducacao, familia, ausencia, pais, desorientacao
85	Indignacao, barbarie, intolerancia, desrespeito, ofensa
86	desrespeito, desvalorização, familia, tristeza, depressao
87	tristeza, dor, violencia, impunidade, degradacao
88	deseducacao, familia, drogas, desrespeito, adolescentes.
89	chute, puta, agressao, xingamento, infeliz
90	tapas, ameaças, deseducação, pais, familia
91	Inseguranca, desrespeito, inversao, desvalorizacao
92	desrespeito, inseguranca, descaso, desvalorizacao, medo
93	desrespeito, impotencia, desvalorizacao, submissao, anulacao
94	deseducacao, reflexo, familia, humilhacao, banalidade
95	impunidade, descaso, fracasso, absurdo, abandono
96	Cotidiano, abandono, tristeza, doenca, apoio
97	Limite, descaso, stress, desestrutura, ansiedade
98	impunidade, injustiça, dor, odio, solidao
99	deseducacao, reflexo, familia, humilhacao, banalidade
100	Desrespeito, indisciplina, intolerancia, medo, desistir
101	assedio, desrespeito, ameação, agressao, medo
102	assedio, desrespeito, ameaça, agressao, processo
103	Gay, Bicha, Matar, Louco, Medo
104	medo, inversao, desrespeito, injustica, raiva
105	impunidade, descaso, fracasso, absurdo, abandono
106	ignorancia, medo, dor, revolta, cansaco
107	Respeito, Direitos, Comprometimento, Desvalorizacao, Escassez
108	despreparo, incivilidade, direitos, convivencia, comunicacao
109	educacao, impunidade, desrespeito, limites, desestrutura
110	Desrespeito, Intolerancia, Desestrutura, deseducação, familia
111	Desvalorizacao, estima, identidade, profissional, agressao
112	Banalizacao, desrespeito, desvalorizacao, tristeza, agressao
113	Agressao, dor, desrespeito, vandalismo, impunidade.
114	desrespeito, impunidade, agressão, incompreensao, ridiculo
115	deseducação, familia, drogas, desmotivado, xingamento

116	descaso, ausencia, politicas, familia, dialogo
117	educacao, respeito, principio, familia, base
118	Desresoeito, medo, descaso, impunidade, agressao
119	xingamento, desrespeito, chute, murro, cuspidada
120	educacao, respeito, principio, familia, base
121	INDISCIPLINA, DESESTRURACAO, IMPUNIDADE, REBELDIA, FAMILIA
122	Revolta, desrespeito, injustica, abuso, tristeza
123	Revolta, desrespeito, injustica, abuso, tristeza
124	palavrao, drogas, pobreza, tensao, brigas
125	desrespeito, gravidade, falhas, indisciplina, sistema
126	Drogas, Morte, tristeza, doenca, depressao
127	Realidade, Investimento, Valorizacao, Familia, Esperanca
128	Impunidade, desamparo, naturalizacao, culpado, medo.
129	Impunidade, desamparo, naturalizacao, culpado, medo.
130	Desrespeito, descaso, ofensas, agressao, fragilidade
131	Familia, respeito, abuso, dificuldades, intolerancia
132	gritos, desrespeito, descaso, violencia, agressao
133	raiva, indignacao, punicao, familia, gestao
134	Desrespeito, negligencia, marginalizacao, agressao, odio
135	Violencia, psicologica, fisica, desanimo, profissao
136	Desrespeito, intolerancia, ignorancia, desamor, impunidade
137	Vergonha, desrespeito, desvalorizacao, tristeza, esperanca
138	raiva, desrespeito, imaturidade, humanismo, vergonha
139	Revolta, impotencia, inseguranca, indignacao, repudio
140	Pais, gritos, gestao, desrespeito, ansiedade.
141	Respeito, salario, politica, profissao, formacao
142	desrespeito, impotencia, tristeza, angustia, medo
143	alunos, armas, sala, aula, agressao
144	Impunidade, desrespeito, desvalorizacao, indisciplina, intolerancia
145	Corriqueiro, medo, impounidade, agressao, revolta
146	Medo, pavor, panico, depressao, desespero
147	impunidade, descaso, omissao, desrespeito, inseguranca
148	Ofensa, desrespeito, impotencia, desvalorizacao, agressao.
149	desrespeito, educacao, domestica, impunidade, limites
150	Desrespeito, desinteresse, estupidez, arrogancia, truculencia
151	Desrespeito, desmoralizacao, desconsideracao, governo, salario
152	Educacao, familia, drogas, trafico, abandono
153	respeito, educacao, autoridade, vergonha, indignacao
154	Palavrao, ameaças, xingamento, assedio, agressao
155	Agressao, ameaça, palavrao, xingamento, assedio
156	Desrespeito, esquecimento, medo, limites, depressao
157	desrespeito, desvalorizacao, descaso, desqualificacao, risco
158	Ameaca, Indignacao, Vergonha, Medo, Desrespeito
159	Agressao, verbal, palavrao, xingamento, desrespeito

160	Familia, desrespeito, politica, Deus, sociedade
161	DESCASO, FALTA, POLITICAS, PUBLICAS, DESPREPARO
162	tristeza, frustracao, impotencia, revolta, desprezo
163	Descompromisso, omissao, familia, perspectiva, falta
164	Desrespeito, vulneravel, agressao, xingamento, fisica
165	Desrespeito, indisciplina, drogas, medo, rebeldia
166	Condicoes, salario, agressao, xingamento, alunos
167	agressao, xingamentos, desrespeito, desinteresse, salarios
168	Ameaça, intimidacao, agressao, desacato, humilhação
169	morte, facada, chute, cuspada, agressao,
170	Desigualdade, antagonismo, incompreensao, ausencia, insatisfacao.
171	desrespeito, desvalorizacao, tristeza, impotencia, desamor
172	Desrespeito, desvalorizacao, agressao, xingamentos, impotencia
173	Absurdo, desumano, covardia, descaso, lamentavel
174	Alcoolismo, drogas, indisciplina, impunidade, conivencia
175	Medo, constrangimento, abuso, educacao, desanimo
176	desrespeito, medo, ansiedade, raiva, cotidiano
177	desrespeito, insegurança, impotencia, insatisfação, tristeza
178	desrespeito, agressao, humilhacao, descaso, desvalorizacao.
179	Disciplina, respeito, limite, humildade, educacao
180	Respeito, Valorizacao, Ameaca, Criminalidade, Medo
181	desrespeito, desvalorizacao, tristeza, revolta, medo
182	chute, impunidade, familia, xingamento, gestao
183	desrespeito, impunidade, opressao, injustica, omissao
184	Chute, cuspada, xingamento, agressao, ofensa
185	Absurda, desrespeitosa, incompreensível, intolerancia, ignorancia
186	Salario, regras, liberdade, autoridade, respeito
187	Desinteresse, desvalorizacao, ameça, coacao, desestrutura
188	Aluno, educacao, respeito, principio, familia
189	Palavrao, arma, processo, morte, trauma
190	Opressao, traumatizada, medo, ansiedade, tristeza
191	Desrespeito, desencanto, ameaca, agressao, desamor
192	Educacao, domestica, familia, deseducacao, pais
193	Desrespeito, Raiva, Punicao, Impotencia, Vergonha
194	agressao, xingamento, gestao, comunidade, impunidade
195	educacao, respeito, principio, familia, impunidade
196	Assedio, xingamentos, Ameacas, Desrespeito, palavrao
197	salario, carreira, agressao, abandono, carencia.
198	Palavrao, empurros, Saliva, negligencia, tristeza
199	indignacao, familia, respeito, dedicacao, amor
200	sentimento, pequena, desilusão, raiva, desmotivacao
201	Inutil, palhaco, incopentente, otario, gordo
202	Violencia, psicologica, fisica, profissao, desanimo
203	raiva, absurdo, impunidade, direitos, deveres

204	Insulto, ameaça, desrespeito, assassinato, descaso
205	Agressao, vitima, estupro, desigualdade, morte
206	Desrespeito, medo, tristeza, desmotivada, inseguranca
207	AGRESSAO, VERBAL, DESCOMPROMISSO, VIOLENCIA, FISICA
208	Desespero, medo, desanimo, revolta, odio
209	educacao, respeito, principio, familia, xingamento
210	Agressão, medo, insulto, impunidade, família
211	insulto, palavrao, grosseria, desrespeito, agressão
212	Agressao, verbal, xingamento, palavrao, assedio
213	Palavrao, assedio, tristeza, angustia, solidao
214	Angustia, impunidade, desvalorização, desrespeito, medo
215	Sistema, gestao, familia, psicologico, saude
216	desrespeito, analfabetismo, terrorismo, agressao, tristeza
217	Palavrao, salario, desrespeito, horario, desvalorização
218	Falta, limites, desrespeito, tristeza, revolta
219	desrespeito, desvalorizacao, salario, estrutura, política
220	DESRESPEITO, DESESTRUTURACAO, DELINQUENCIA, INTOLERANCIA e INDISCIPLINA.
221	desrespeito, inexplicavel, dor, tristeza, magoa
222	Capacitacao, direitos, conservadorismo, vocacao, humanidade
223	Desrespeito, desvalorizacao, humilhacao, inseguranca, vulnerabilidade
224	Grito, suborno, imoral, abuso, desprezo
225	frustração, tristeza, decadência, subdesenvolvimento, descaso
226	Salario, lotacao, estatistica, gestao, secretaria
227	Desrespeito, vergonha, impunidade, insegurança, tristeza
228	Agressao, Desrespeito, Diario, Xingamento, Difamacao.
229	Tristeza, Desrespeito, desvalorizacao, desistencia, lastima
230	vergonha,desrespeito, medo, menosprezo, politica
231	Verbal, fisica, ameacas, insultos, roubos, empurroes
232	Desrespeito, Abuso, Poder, cotidiano, assedio
233	Desrespeito, impunidade, desrespeito, Diferença, Constrangimento
234	Desrespeito, desvalorizacao, amor, etica, compromisso,
235	Desrespeito, indisciplina, valores, desestruturacao, crise
236	desrespeito, desvalorizacao, agressao, ameaca, violencia
237	Desrespeito, Medo, Frustracao, Incompetencia, Inseguranca
238	Desrespeito, ignorancia, repressao, trauma, medo
239	desrespeito, assedio, moral, destrato, tristeza
240	insegurança, impunidade, odio, personalidade, vinganca
241	xingamento, agressao, medo, depressao, impunidade
242	Agressao, verbal, fisica, assedio, direitos
243	Condicoes, trabalho, salario, alunos, impotencia
244	Descaso, ignorancia, tristeza, impunidade, desrespeito
245	Agressao, palavrao, ameaca, gritos, estrutura
246	desrespeito, inimizade, incompreensao, preconceito, impunidade

247	Agressao, intimidacao, zero, politica, civilizacao
248	respeito, amor, tolerancia, atitude, punicao
249	desestrutura, familia, pais, inseguranca, orientacao
250	educacao, respeito, principio, familia, base
251	Desrespeito, Inseguranca, Sistema, Investimento
252	respeito, agressao, negligencia, educacao, negacao
253	Gritar, olhar, desrespeitar, agressao, xingamento
254	Xingamento, agressao, barulho, desrespeito, impotencia
255	Desrespeito, impunidade, desvalorização, medo, murro
256	grito, palavrao, desrespeito, intolerancia, agressao
257	Verbal, fisica, velada, descaso, morte
258	Drogas, deseducação, limites, impunidade, tristeza
259	assedio, contrangimento, humilhacao, desrespeito, pressao
260	agressao, verbal, impunidade, inseguranca, desrespeito
261	ausencia, falta, odio, descaso, desrespeito
262	Familia, educacao, desrespeito, impunidade, desmotivacao
263	Indiferenca, intolerancia, inflexibilidade, sarcasmo, desconfiança
264	desrespeito, agressividade, tolerancia, impunidade, vexame
265	Desrespeito, agressao, intolerancia, ignorancia, limites
266	desrespeito, Desvalorizacao, indisciplina, familia, injustiça
267	Injustiça, impunidade, desrespeito, revolta, medo
268	desrespeito, agressao, desvalorização, injustica, indignacao
269	palavrao, ameaca, desrespeito, autoritarismo, impunidade
270	Covardia, medo, tristeza, raiva, decepcao
271	desrespeito, desvalorização, familia, tristeza, depressao
272	tapas, ameaças, deseducação, pais, familia
273	impunidade, descaso, fracasso, absurdo, abandono
274	tapas, ameaças, deseducação, pais, familia
275	deseducação, reflexo, familia, humilhação, banalidade
276	educacao, impunidade, desrespeito, limites, desestrutura
277	deseducação, familia, drogas, desmotivado, xingamento
278	Desrespeito, frustracao, raiva, orientacao, conversacao,
279	Desrespeito, ameaças, palavroes, medo, desanimo.
280	tristeza, revolta, estresse, porrada, confusão
281	Desrespeito, pais, valores, sociedade, educacao
282	Respeito, Educacao, Familia, Autoridade, Politica
283	descaso, impunidade, desreipeito, deseducacao, desumanidade
284	Ignorância, educação, familiia, midia, politica.
285	Absurdo, familia, omissão, medo, raiva
286	Inversão, desvalorizacao, descaso, deseducacao, ignorancia.

287	Xingamento, agressao, abuso, assedio, desrespeito
288	Medo, agressao, drogas, desvalorizacao, impunidade
289	assedio, contrangimento, humilhacao, desrespeito, pressao
290	Humilhacao, desrespeito, constrangimento, inseguranca, absurdo
291	desrespeito, educacao, limite, regras, leis
292	Palavrao, deboche, ofensas, desrespeito, familia
293	desrespeito, humilhacao, autoridade, exclusao, drogas
294	assedio, contrangimento, humilhacao, desrespeito, pressao
295	agressao, verbal, impunidade, inseguranca, desrespeito
296	ausencia, falta, odio, descaso, desrespeito
297	Familia, educacao, desrespeito, impunidade, desmotivacao
298	Indiferenca, intolerancia, inflexibilidade, sarcasmo, desconfianca
299	desrespeito, agressividade, tolerancia, impunidade, vexame
300	Desrespeito, agressao, intolerancia, ignorancia, limites
301	desrespeito, Desvalorizacao, indisciplina, familia, injustica
302	Injustica, impunidade, desrespeito, revolta, medo
303	desrespeito, agressao, desvalorizacao, injustica, indignacao
304	palavrao, ameaca, desrespeito, autoritarismo, impunidade
305	Covardia, medo, tristeza, raiva, decepcao
306	desrespeito, desvalorizacao, familia, tristeza, depressao
307	tapas, ameacas, deseducacao, pais, familia
308	impunidade, descaso, fracasso, absurdo, abandono
309	tapas, ameacas, deseducacao, pais, familia
310	deseducacao, reflexo, familia, humilhacao, banalidade
311	educacao, impunidade, desrespeito, limites, desestrutura
312	deseducacao, familia, drogas, desmotivado, xingamento
313	assedio, contrangimento, humilhacao, desrespeito, pressao
314	agressao, verbal, impunidade, inseguranca, desrespeito
315	ausencia, falta, odio, descaso, desrespeito
316	Familia, educacao, desrespeito, impunidade, desmotivacao
317	Indiferenca, intolerancia, inflexibilidade, sarcasmo, desconfianca
318	desrespeito, agressividade, tolerancia, impunidade, vexame
319	Desrespeito, agressao, intolerancia, ignorancia, limites
320	desrespeito, Desvalorizacao, indisciplina, familia, injustica
321	Injustica, impunidade, desrespeito, revolta, medo
322	desrespeito, agressao, desvalorizacao, injustica, indignacao
323	palavrao, ameaca, desrespeito, autoritarismo, impunidade
324	Covardia, medo, tristeza, raiva, decepcao
325	desrespeito, desvalorizacao, familia, tristeza, depressao

326	tapas, ameaças, deseducação, pais, familia
327	impunidade, descaso, fracasso, absurdo, abandono
328	tapas, ameaças, deseducação, pais, familia
329	deseducação, reflexo, familia, humilhação, banalidade
330	educacao, impunidade, desrespeito, limites, desestrutura
331	deseducação, familia, drogas, desmotivado, xingamento
332	Pais, gritos, gestao, desrespeito, ansiedade.
333	Respeito, salario, politica, profissao, formacao
334	desrespeito, impotencia, tristeza, angustia, medo
335	alunos, armas,sala, aula, agressao
336	Impunidade, desrespeito, desvalorizacao, indisciplina, intolerancia
337	Agressão, desvalorização, deseducação, impunidade, desrespeito
338	Medo, pavor, panico, depressao, desespero
339	impunidade, descaso, omissao, desrespeito, inseguranca
340	Ofensa, desrespeito, impotencia, desvalorizacao, agressao.
341	desrespeito, educacao, domestica, impunidade, limites
342	Desrespeito, desinteresse, estupidez, arrogancia, truculencia
343	Desrespeito, desmoralizacao, desconsideracao, governo, salario
344	Educacao, familia, drogas, trafico, abandono
345	respeito, educacao, autoridade, vergonha, indignacao
346	Palavrao, ameaças, xingamento, assedio, agressao
347	Agressao, ameaça, palavrao, xingamento, assedio
348	Desrespeito, esquecimento, medo, limites, depressao
349	desrespeito, desvalorizacao, descaso, desqualificacao, risco
350	Ameaca, Indignacao, Vergonha, Medo, Desrespeito
351	Agressao, verbal, palavrao, xingamento, desrespeito
352	Familia, desrespeito, politica, Deus, sociedade
353	Desmoralização, normal, corriqueiro, cotidiano, professor
354	tristeza, frustracao, impotencia, revolta, desprezo
355	Descompromisso, omissao, familia, perspectiva, falta
356	Desrespeito, vulneravel, agressao, xingamento, fisica
357	Desrespeito, indisciplina, drogas, medo, rebeldia
358	Condicoes, salario, agressao, xingamento, alunos
359	agressao, xingamentos, desrespeito, desinterensse, salarios
360	Ameaça, intimidacao, agressao, desacato, humilhação
361	morte, facada, chute, cuspidas, agressao,
362	Desigualdade, antagonismo, incompreensao, ausencia, insatisfacao.
363	Pais, gritos, gestao, desrespeito, ansiedade.
364	Respeito, salario, politica, profissao, formacao

365	desrespeito, impotencia, tristeza, angustia, medo
366	alunos, armas, sala, aula, agressao
367	Impunidade, desrespeito, desvalorizacao, indisciplina, intolerancia
368	Desrespeito, cotidiano, impunidade, desvalorização, medo
369	Medo, pavor, panico, depressao, desespero
370	impunidade, descaso, omissao, desrespeito, inseguranca
371	Ofensa, desrespeito, impotencia, desvalorizacao, agressao.
372	desrespeito, educacao, domestica, impunidade, limites
373	Desrespeito, desinteresse, estupidez, arrogancia, truculencia
374	Desrespeito, desmoralizacao, desconsideracao, governo, salario
375	Educacao, familia, drogas, trafico, abandono
376	respeito, educacao, autoridade, vergonha, indignacao
377	Palavrao, ameaças, xingamento, assedio, agressao
378	Agressao, ameaça, palavrao, xingamento, assedio
379	Desrespeito, esquecimento, medo, limites, depressao
380	desrespeito, desvalorizacao, descaso, desqualificacao, risco
381	Ameaca, Indignacao, Vergonha, Medo, Desrespeito
382	Agressao, verbal, palavrao, xingamento, desrespeito
383	Familia, desrespeito, politica, Deus, sociedade
384	Família, cotidiano, realidade, drogas, impunidade
385	tristeza, frustracao, impotencia, revolta, desprezo
386	Descompromisso, omissao, familia, perspectiva, falta
387	Desrespeito, vulneravel, agressao, xingamento, fisica
388	Desrespeito, indisciplina, drogas, medo, rebeldia
389	Condicoes, salario, agressao, xingamento, alunos
390	agressao, xingamentos, desrespeito, desinteresse, salarios
391	Ameaça, intimidacao, agressao, desacato, humilhação
392	morte, facada, chute, cuspidas, agressao,
393	Desigualdade, antagonismo, incompreensao, ausencia, insatisfacao.
394	Impunidade, desamparo, naturalizacao, culpado, medo.
395	Despreparo, realidade, drogas, medo, frustração
396	Desrespeito, descaso, ofensas, agressao, fragilidade
397	Familia, respeito, abuso, dificuldades, intolerancia
398	gritos, desrespeito, descaso, violencia, agressao
399	raiva, indignacao, punicao, familia, gestao
400	Desrespeito, negligencia, marginalizacao, agressao, odio
401	Violencia, psicologica, fisica, desanimo, profissao
402	Desrespeito, intolerancia, ignorancia, desamor, impunidade
403	Vergonha, desrespeito, desvalorizacao, tristeza, esperanca

404	raiva, desrespeito, imaturidade, humanismo, vergonha
405	Revolta, impotencia, inseguranca, indignacao, repudio
406	Pais, gritos, gestao, desrespeito, ansiedade.
407	Respeito, salario, politica, profissao, formacao
408	desrespeito, impotencia, tristeza, angustia, medo
409	alunos, armas, sala, aula, agressao
410	Desrespeito, negligencia, marginalizacao, agressao, odio
411	Violencia, psicologica, fisica, desanimo, profissao
412	Desrespeito, intolerancia, ignorancia, desamor, impunidade
413	Vergonha, desrespeito, desvalorizacao, tristeza, esperanca
414	desrespeito, educacao, domestica, impunidade, limites
415	Desrespeito, desinteresse, estupidez, arrogancia, truculencia
416	Desrespeito, desmoralizacao, desconsideracao, governo, salario
417	Educacao, familia, drogas, trafico, abandono
418	desrespeito, desvalorizacao, indisciplina, familia, injustica
419	Injustica, impunidade, desrespeito, revolta, medo
420	desrespeito, agressao, desvalorização, injustica, indignacao

APÊNDICE 4- Cartelas com termos para realização do Teste do núcleo central (triagens)

Título da pesquisa: VIOLÊNCIA CONTRA O PROFESSOR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS CONSTRUÍDAS E VEICULADAS POR ENTIDADES DOCENTES E SEUS AFILIADOS

Pesquisa realizada na Universidade Federal de Pernambuco sobre a violência contra o professor na Região Nordeste.

Doutoranda: Michelle Beltrão Soares

<b>DESRESPEITO</b>
<b>IMPUNIDADE</b>
<b>AGRESSÃO</b>
<b>DESVALORIZAÇÃO</b>
<b>FAMÍLIA</b>
<b>PALAVRÃO</b>
<b>RESPEITO</b>
<b>EDUCAÇÃO</b>

## APÊNDICE 5: Roteiro de Entrevista Semiestrutura

Título da pesquisa: VIOLÊNCIA CONTRA O PROFESSOR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS CONSTRUÍDAS E VEICULADAS POR ENTIDADES DOCENTES E SEUS AFILIADOS

Pesquisa realizada na Universidade Federal de Pernambuco sobre a violência contra o professor na Região Nordeste.

Doutoranda: Michelle Beltrão Soares

- Causas da violência contra o professor;
- Manifestações de violência contra o docente o sujeito conhece ou teve contato;
- Frequência desses casos;
- Atitudes de enfrentamento contra essa violência por parte dele próprio ou teve contato;
- Papel do sindicato dos professores do estado do sujeito em relação à violência contra o docente;
- Exemplos de como o seu sindicato atua nesses casos.