

LÉA LIMA SAUL

Escola e violência: representações sociais de um grupo de educadores
de escolas públicas estaduais de Cuiabá- MT

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Tese apresentada à Banca Examinadora da
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
como exigência parcial para obtenção do título
de Doutor em Educação: Psicologia da
Educação, área de concentração Educação,
sob a orientação da Professora Doutora Vera
Maria Nigro de Souza Placco.

São Paulo
2010

LÉA LIMA SAUL

Escola e violência: representações sociais de um grupo de educadores de escolas
públicas estaduais de Cuiabá- MT

Professores componentes da Banca Examinadora

Professora Doutora Eugênia Coelho Paredes
Examinadora Externa (UFMT)

Professora Doutora Maria Suzana de Stefano Menin
Examinadora Externa (UNESP)

Professora Doutora Marli Eliza Dalmazo Afonso de André
Examinadora Interna (PUC-SP)

Professora Doutora Clarilza Prado de Sousa
Examinadora Interna (PUC-SP)

Professora Doutora Vera Maria Nigro de Souza Placco
Orientadora (PUC-SP)

DATA E LOCAL:.....

Dedico este trabalho aos meus queridos pais, Mario e Milca Saul, como uma forma de agradecimento, por me darem o alicerce para que eu aqui chegasse. E dedico também aos meus amados filhos, Alexandre, Taísa e Amir, para que nunca se esqueçam de lutar por aquilo que acreditam.

AGRADECIMENTOS

Acredito que este espaço seja muito restrito para comportar as palavras de agradecimento e reconhecimento a todos que colaboram e compartilharam de alguma forma, para a realização deste trabalho.

À Professora orientadora, Doutora Vera Maria Nigro de Souza Placco, por ter me aceito no Programa de doutorado, pela orientação durante todo o trajeto, pela confiança, autonomia e carinho sempre a mim dedicados.

A Deus, pela vida e por ter permitido que eu chegasse com ela até aqui.

Ao José Mário Fontes Amiden, marido, companheiro e amigo, que mais uma vez demonstrou sua fé inabalável em mim, que sempre acreditou que eu conseguiria, pelo apoio incondicional.

Ao meu irmão Mário e minha cunhada Carmem, que tantas vezes me acolheram em sua casa em São Paulo, pelo incentivo, apoio e carinho.

À minha irmã Delma e meu cunhado Roberto, à minha sogra Mirthes Amiden, às minhas cunhadas Tânia e Sofia, juntamente com seus maridos e filhos e à Zulmira, pelo imenso e constante apoio, estímulo e certeza da chegada.

À tia Leila, tio Nilo, tia Amélia, Nilo Júnior e Fernanda, Marcos e Pérola, nas tantas idas e vindas à Campinas, agradeço o desmedido apoio, o café com sequilhos, a cama feita, o colo amigo e o carinho que me aqueceram e me ajudaram a viver em São Paulo.

À Rita Aparecida Pereira Oliveira, amiga e companheira neste trajeto acadêmico desde o mestrado, agradeço a presença constante e o apoio. A sua força guerreira sempre foi inspiração e incentivo para mim.

Às colegas de doutorado, que se tornaram amigas, Camila, Zildene, Alda, Vera, Vivian, Adelina e Risomar, pelos momentos de troca, estímulo e apoio – indispensáveis para chegarmos até aqui.

Às Professoras Doutoras Eugenia Paredes, Marli André, Clarilza Prado de Souza e Maria Suzana Menin pelo respeito e atenção com que leram esse trabalho e pelas valiosas contribuições e observações no Exame de Qualificação. Agradeço também pela generosidade de aceitarem fazer parte da banca de defesa.

À Universidade Federal de Mato Grosso, pela concessão do afastamento de quatro anos para a realização do doutorado e pelo auxílio da bolsa qualificação.

À Pró-Reitoria de Pós-Graduação, nas pessoas da ex-Pró-Reitora Marinês Isaac Marques e de Lucimary Sodré Zattar, que foram incansáveis na intermediação junto à CAPES e Adriana Amorim De Muis, pela sempre gentil e precisa orientação dos tramites processuais.

À CAPES, instituição que viabilizou, através da bolsa, a realização deste doutorado.

Ao Centro Universitário Cândido Rondon, na pessoa da Reitora Professora Luzia Guimarães, pelo apoio da bolsa qualificação, pela concessão de afastamento e pela compreensão e estímulo sempre constantes durante tantos anos em que faço parte dessa Instituição de Ensino superior.

Aos meus queridos colegas, professores do UNIRONDON, pelo constante ânimo e coragem que sempre me deram.

À Miriam Ross Milani, a quem devo os primeiros incentivos ainda no mestrado, agradeço o carinho e a elaboração do *abstract*.

Aos atuais integrantes do Grupo de Pesquisa Educação e Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso (GPEP): Simone Vicente, Dionéia Trindade, Rosely Lima, Carlo De Muis, Solange Dias, Ana Rafaela Pecora e Paula dos Anjos, pela solidariedade e generosidade em disponibilizar conhecimentos.

E também a todos aquelas pessoas que já fizeram parte do GPEP, que deixaram sua parcela de colaboração e conhecimento que agora pude utilizar.

À Bruna Luise da Silva, Geniana dos Santos e Daniela de Andrade, pela ajuda nos caminhos do ALCESTE, pelas discussões na elaboração do roteiro de entrevista, pelo apoio e incentivo.

À Sumaya Persona de Carvalho, por tão prontamente ter aceito a suplência na banca de avaliação, agradeço a confiança e a atenção.

À Professora Doutora Maria Antonia Galeazzi, pela presença sempre amiga.

À Nelia Benedita de Carvalho Teixeira, que proporcionou excelentes almoços de domingo em sua casa, além dos pastéis de fim de tarde, pelo incentivo e carinho.

Aos professores, diretores, coordenadores, porteiros e merendeiras por terem aberto as portas de suas escolas, atendendo-me sempre com cordialidade e atenção, agradeço por abrirem os seus corações e mentes, revelando sonhos e esperanças e o cotidiano de medos, incertezas e inseguranças em que convivem.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

À Professora Doutora Eugênia Coelho Paredes, exemplo de dedicação ao trabalho e amor à pesquisa. Há muito se tornou a mão amiga, que conforta, consola e anima. Mas, é também a mão firme e precisa, competente e confiante, segura e determinada que me eleva para o alto, mostra a realidade, me desvela caminhos. Nunca irei encontrar palavras suficientes que consigam descrever a gratidão, admiração e respeito que alicerçaram nossa amizade. Novamente, como tantas outras vezes e sempre, e tanto. Obrigada.

Quem olha por nós? Quem olha por nós? Tem uma colega professora que é muito religiosa e que fala: eu rezo todas as vezes antes de entrar na sala de aula. Mas, e aqueles que acham que Deus tem coisas mais importantes para fazer, como é o meu caso ? Vou pedir para quem? (professora, idade entre 31 a 40 anos, 14 anos de tempo de serviço).

Léa Lima Saul. Escola e violência: representações sociais de um grupo de professores de escolas públicas estaduais de Cuiabá- MT.

RESUMO

A violência é um dos problemas que mais afligem a sociedade brasileira contemporânea, provocando medo e insegurança. Na escola, tornou-se uma questão de grande preocupação para professores, alunos e todo o corpo pedagógico, em especial dentro dos estabelecimentos que pertencem à rede de ensino público. O objetivo da pesquisa que originou esta tese foi identificar e analisar as representações sociais de violência na escola para um grupo de professores de escolas públicas estaduais de Cuiabá, Mato Grosso. Para alcançá-lo, a Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici e colaboradores, serviu como eixo norteador. Para recolher dados prestantes ao estudo das representações sociais, inicialmente, foram realizadas observações nas escolas. Após, foram realizadas entrevistas do tipo semi-estruturado, em sessões individuais, com 31 professores, sete coordenadores pedagógicos e 12 diretores, distribuídos em 16 escolas do perímetro urbano da capital. O material discursivo das entrevistas foi processado pelo software ALCESTE. As análises revelaram que os sujeitos constroem suas representações sociais de violência escolar por meio da linguagem, nas conversas informais na convivência do cotidiano com os colegas de trabalho, compartilhando experiências e ainda, pelos meios de comunicação, com destaque para a televisão e jornais. As causas da violência na escola, que encontram consenso nas representações da maioria dos sujeitos, estão objetivadas no que eles consideram como a *família* desestruturada dos alunos e, ancoram-se na falta de respeito dos jovens para com seus colegas e outros membros da escola. Objetivam a violência em uma doença que se espalha como uma grande árvore, alastrando galhos e raízes. Para a maior parte dos docentes, a presença de um psicólogo na escola é a objetivação de apoio, assistência e orientação segura e eficiente para tratar da violência, tanto para alunos, quanto para professores e pais. No que concerne às consequências da violência na escola, os sujeitos expressam suas representações de dois modos distintos: os que vêem suas repercussões diretamente sobre o trabalho do docente e aqueles que percebem os efeitos nos alunos, promovendo aprendizagem deficiente e a inadequação social.

Palavras-chave: Representações sociais. Violência. Professores. Escola. Educação.

Léa Lima Saul. School and violence: social representations of a teachers group from state public schools in Cuiabá - MT.

ABSTRACT

The violence is one of the problems that afflict the Brazilian contemporary society, provoking fear and unreliability. In the school, the violence is a question of concern for the teachers, the students and for the pedagogical professionals especially at the schools from the net of public education. The objective of this research that originated this thesis was to identify and analyze the social representations of violence in the school constructed by a teachers group from the state public schools in Cuiabá in the state of Mato Grosso. The Theory of the Social Representations by Serge Moscovici and his collaborators served as guiding center line to reach the aim. The data gathered for the social representations study initially counted on observations sessions in the studied schools. Following semi-structuralized interviews were carried out, in private sessions, with thirty one teachers, seven pedagogical coordinators and twelve directors, distributed in sixteen schools in the urban perimeter of the capital city. The discursive material originated from the interviews was processed by software ALCESTE. The analyses revealed that the subjects construct their social representations about violence in the school by means of the verbal communication, in their daily informal conversations with the colleagues, sharing the experiences and also by the communication means, focused on the television and newspapers. The causes of the violence in the school which were in consensus at the representations for the majority of the subjects are objectified on what they consider as non structured family of the students. They are anchored in the lack of respect of the youths with their colleagues and other members of the school. The subjects objectified the violence in an illness spreading as a big tree extending its brushes and roots. For most of the teachers the presence of a psychologist in the school is the objectified as support, assistance, protection and efficient orientation to deal with the violence, for the students, teachers and parents. Concerning to the consequences of the violence in the school, the subjects place their representations in two distinct forms: those who see the impact in the teaching work, causing lack of motivation and those who identify the effect in the students, promoting deficient learning and the inadequacies at the society.

Keywords: Social representations. Violence. Teachers. School. Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 Divisão percentual do <i>corpus</i> , segundo o aproveitamento do discurso	77
Ilustração 2 Dendograma das classes	78
Ilustração 3 Níveis de consideração para a presença da violência	78
Ilustração 4 Níveis, temáticas e perguntas apresentadas nas entrevistas	79
Ilustração 5 Dendrograma das classes, com destaque para o início da análise	80
Ilustração 6 Dendrograma geral da classe 3	82
Ilustração 7 Palavras com elevados valores de χ^2 , existentes na parte superior do dendrograma da classe 3	83
Ilustração 8 Entorno da palavra <i>física</i>	84
Ilustração 9 Entorno da palavra <i>formas</i>	84
Ilustração 10 Entorno da palavra <i>verbal</i>	84
Ilustração 11 Detalhe do dendrograma da classe 3, relativo às palavras família, respeito e falta	84
Ilustração 12 Detalhe do dendrograma da classe 3, relativo a palavra violência	85
Ilustração 13 Dendrograma das classes, com destaque para a classe 3 devidamente nomeada	106
Ilustração 14 Dendrograma das classes, com destaque para a classe 4	107
Ilustração 15 Dendrograma geral da classe 4 com as palavras de maior χ^2 evidenciadas	108
Ilustração 16 Dendrograma das classes, com destaque para a classe 4 devidamente nomeada	121
Ilustração 17 Dendrograma das classes, com destaque para a classe 2	122
Ilustração 18 Dendrograma geral da classe 2 com as palavras de maior χ^2 evidenciadas	123
Ilustração 19 Dendrograma das classes, com destaque para a classe 2 devidamente nomeada	136
Ilustração 20 Dendrograma das classes, com destaque para a classe 5	137
Ilustração 21 Dendrograma geral da classe 5 com as palavras de maior χ^2 evidenciadas	138

Ilustração 22 Dendrograma das classes, com destaque para a classe 5 devidamente nomeada.	148
Ilustração 23 Dendrograma das classes, com destaque para a classe 1	149
Ilustração 24 Dendrograma geral da classe 1 com as palavras de maior χ^2 evidenciadas	150
Ilustração 25 Dendrograma das classes, com destaque para a classe 1 devidamente nomeada.	159
Ilustração 26 Falta decidir nome	161

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Docentes nas escolas públicas estaduais em Cuiabá, por nível	61
Quadro 2 Alunos matriculados em unidades escolares estaduais em Cuiabá.....	61
Quadro 3 Dados censitários dos sujeitos entrevistados	71
Quadro 4 Formas reduzidas e palavras associadas da classe 3	90
Quadro 5 Formas reduzidas e palavras associadas da classe 4	114
Quadro 6 Formas reduzidas e palavras associadas da classe 2	127
Quadro 7 Formas reduzidas e palavras associadas da classe 5	143
Quadro 8 Formas reduzidas e palavras associadas da classe 1	154

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Classes presentes no corpus, por UCE e participação percentual.....	77
Tabela 2 Palavras principais da classe 3, ordenadas por χ^2	86
Tabela 3 Palavras principais da classe 3, ordenadas por presença no <i>corpus</i>	87
Tabela 4 Palavras principais da classe 3, ordenadas por presença na classe	88
Tabela 5 Palavras principais da classe 3, ordenadas pela relação percentual	89
Tabela 6. Palavras principais da classe 4 ordenadas por χ^2	110
Tabela 7 Palavras principais da classe 4, ordenadas por presença no <i>corpus</i>	111
Tabela 8 Palavras principais da classe 4, ordenadas por presença na classe	112
Tabela 9 Palavras principais da classe 4, ordenadas pela relação percentual	113
Tabela 10 Palavras principais da classe 2 ordenadas por χ^2	124
Tabela 11 Palavras principais da classe 2, ordenadas por presença no <i>corpus</i>	125
Tabela 12 Palavras principais da classe 2, ordenadas por presença na classe.....	126
Tabela 13 Palavras principais da classe 2, ordenadas pela relação percentual	127
Tabela 14 Palavras principais da classe 5 ordenadas por χ^2	139
Tabela 15 Palavras principais da classe 5, ordenadas por presença no <i>corpus</i>	140
Tabela 16 Palavras principais da classe 5, ordenadas por presença na classe.....	141
Tabela 17 Palavras principais da classe 5, ordenadas pela relação percentual	142
Tabela 18 Palavras principais da classe 1 ordenadas por χ^2	151
Tabela 19 Palavras principais da classe 1, ordenadas por presença no <i>corpus</i>	152
Tabela 20 Palavras principais da classe 1, ordenadas por presença na classe.....	153
Tabela 21 Palavras principais da classe 1, ordenadas pela relação percentual	154

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. Fundamentação Teórica	20
1.1 A Teoria das representações sociais:	20
1.2 O fenômeno das representações sociais	21
1.3 Funções e tipos de representações sociais	24
1.4 A comunicação e seu papel nas representações sociais	26
1.5 O espaço de estudo das representações sociais	28
1.6 O estudo das representações sociais e sua aplicação no campo da Educação	29
2. Violência: a busca por um conceito	33
2.1. Violência na sociedade brasileira contemporânea	37
2.2 O que pode ser chamado de violência na escola?.....	39
2.3 Pesquisas sobre violência nas escolas: revisão de teses, dissertações, grupos de pesquisa, <i>sítes</i> especializados e Organizações não-governamentais (ONGs).....	45
2.4 Pesquisas sobre violência nas escolas em Cuiabá.....	52
3. METODOLOGIA: o caminho percorrido	56
3.1 Cuiabá: universo da pesquisa	56
3.1.1 Breve contextualização da violência em Cuiabá.....	57
3.1.2 Dados das escolas estaduais	60
3.2 A pesquisa. Primeira Fase: sessões de observação.....	61
3.3 Segunda fase: período das Entrevistas.....	68
3.3.1 Roteiro das entrevistas	69
3.4 Sujeitos	70
3.5 Tratamento e análise dos dados	73
3.5.1 A utilização do Programa ALCESTE	
3.5.2 Tratamento dos dados das Observações	
3.5.3 Tratamento dos dados das Entrevistas	
4 Apresentação e análise de dados do relatório gerado pelo <i>software</i> Alceste do <i>corpus</i> com as entrevistas somente com os professores (sem coordenadores e diretores).....	77

4.1 Relações entre as classes e as perguntas apresentadas aos entrevistados	78
4.2 Classe 3: Tipos, causas e consequências da violência na escola	81
4.3 Classe 4: prática <i>versus</i> teoria	106
4.4 Classe 2: mal estar.....	122
4.5 Classe 5: tentativas de diálogo.	137
4.6 Classe 1: relatos de episódios de violência.....	148
4.7 Articulações entre os blocos do dendrograma geral das classes: como se complementam e se diferenciam.	159
4.7.1 Bloco formado pelas classes 1 e 5: o <i>EU – O professor centrado em si</i>	160
4.7.2 Bloco formado pelas classes 2 e 4: <i>Dificuldades e possíveis soluções</i>	160
4.7.3 Bloco formado pelo trio das classes 4 e 2 e pela classe 3: Dificuldades e possíveis soluções e Tipos, causas e consequências da violência.....	160
4.7.4 Bloco formado pelos blocos o EU e NÓS E OS OUTROS.	161
4.7.5 Ações educativas para a prevenção da violência escolar e políticas de formação de professores: pistas de possíveis caminhos e soluções.	162
4.7.6 O que dizem coordenadores e diretores?.....	169
CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
REFERÊNCIAS.....	186
APÊNDICES	196
APÊNDICE A	196
APÊNDICE B	199
APÊNDICE C	203
APÊNDICE D	205
APÊNDICE E	206
APÊNDICE F.....	207
APÊNDICE G.....	209
ANEXO A.....	233
ANEXO B (Encarte)	234

INTRODUÇÃO

A violência é um dos problemas que mais afligem a sociedade brasileira contemporânea, provocando medo e insegurança.

Embora não seja um fenômeno recente, parecem se multiplicar as formas pelas quais ele se manifesta, assim como os atores envolvidos e os contextos em que ocorre.

Autores como Debarbieux (2007), Abramovay e Castro (2006) discutem se realmente houve aumento da violência, afirmando – entre outras alegações – que não há pesquisas científicas suficientes sobre o tema.

O mundo se apresenta mais violento porque existe uma sensibilidade em relação a certos atos e atitudes que passaram a ser vistos como violentos e que antes não eram qualificados como tais. É menos violento porque a violência se naturalizou em comportamentos e práticas sociais não mais percebidas como violentas, ou percebidas sem espanto e sem indignação e, menos ainda, sem reação. (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p. 12-13).

Inegável, porém, é o fato de que a violência inseriu-se sob diversas formas, com as mais diferentes causas e nos mais distintos contextos do cotidiano das pessoas, e, como apontam Abramovay e Castro, muitas de suas formas se estão naturalizando e, assim, perdendo, a olhos desatentos, a força de seu significado.

A violência na escola tornou-se uma questão de grande preocupação para professores, para quem é aluno ou funcionário, em especial dentro dos estabelecimentos que pertencem à rede de ensino público.

É um fenômeno, portanto, que causa apreensão e temor,

[...] seja pelas sequelas que diretamente infligem aos atores partícipes e testemunhas ou pelo que contribui para rupturas com a idéia da escola como lugar de conhecimento, de formação do ser e da educação, como veículo por excelência de aprendizagem, de socialização em ética e da comunicação por diálogo. (ABRAMOVAY; LIMA; VARELLA, 2002, p. 91).

Segundo pesquisa realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) em 14 capitais brasileiras, acerca das violências nas escolas, Cuiabá também vivencia esse problema (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

De acordo com levantamento nacional (CODO, 2000), pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em parceria com a Universidade de Brasília, Mato Grosso se destacava na região Centro-Oeste, como o estado com o maior número de ocorrências tanto em vandalismo e roubo nas escolas, quanto em agressões a professores.

O alto índice de crimes nas instituições de ensino do Mato Grosso motivou a SEDUC (Secretaria do Estado da Educação) a realizar o Seminário de Prevenção à violência nas escolas, que aconteceu em julho de 2007. Tal evento resultou na implantação, em outubro do mesmo ano, do programa de Segurança, Disciplina e Qualidade de Vida nas Escolas, em estabelecimentos estaduais sediados em Cuiabá e Várzea Grande, segundo notícia publicada nos jornais da época. (Violência na escola é tema de debate, 2008).

Como psicóloga, trabalhando na área de Educação há mais de 20 anos, o problema da violência nas escolas era tema que me interessava. A oportunidade de pesquisá-lo se concretizou quando ingressei, como mestranda, no Grupo de Pesquisa em Educação e Psicologia (GPEP), da Universidade Federal de Mato Grosso.

O GPEP desenvolveu pesquisa de caráter coletivo, cujo projeto teve o orçamento parcialmente custeado pelo Programa Norte de Pós-Graduação (PNOPG) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Tal projeto, que se articulava com outro da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), ensejou a elaboração de dissertações de mestrado, produzidas por integrantes do grupo.

Os temas de tais dissertações foram as representações sociais de adolescentes acerca de problemas contemporâneos, tais como perspectivas de futuro, AIDS, drogas, sexualidade e violência. Este último foi o tema a que me dediquei.

Com base na fala desses jovens estudantes da rede pública, analisando os dados coletados (PAREDES; SAUL; BIANCHI, 2006), surgiram faces da violência na escola que o curto espaço de 24 meses do mestrado não permitiu pesquisar ou aprofundar.

O professor apareceu como agente de pequena importância no processo de formação e de circulação das representações sociais. Foi percebido como uma figura ausente: pouco envolvido nas discussões sobre violência.

A maior parte dos alunos identificou os professores como omissos. Diante de qualquer episódio, percebido pelos discentes como violento, os docentes limitavam-se a encaminhar os envolvidos para a diretoria ou coordenação. Esta postura parecia estar revelando certa desorientação por parte dos docentes diante dos problemas de violência na escola, contribuindo para a fragilização da autoridade e para a perda do respeito.

A revisão bibliográfica sobre o tema apontou para o fato de que os alunos, de maneira geral, são as principais vítimas da violência, seguidos dos professores, funcionários e diretores. (ABRAMOVAY; RUA, 2002)

A violência parece estar transformando a escola em ambiente pouco condizente com as atividades didáticas, agravando o absenteísmo dos alunos, deteriorando a qualidade de ensino e afetando o desempenho profissional da equipe técnico-pedagógica. A atmosfera violenta afeta a percepção que os estudantes têm da administração escolar, assim como de seus colegas. Consequentemente, são prejudicadas as relações entre as pessoas que fazem parte da escola, como os alunos, professores e demais agentes escolares.

Segundo Spósito, é preciso ampliar o quadro de referências para compreender a questão da violência na escola. A autora afirma que

[...] apesar de vários autores terem se dedicado a uma reflexão mais rigorosa sobre as possíveis definições do fenômeno da violência, é preciso interrogar professores e alunos sobre o que designam como violência. (SPÓSITO, 2007, p. 57).

Abramovay e Castro (2006) concordam com Spósito quando afirmam que é fundamental qualificar o que é importante para a vítima, ou para quem se acredita como vítima. É preciso conhecer o que foi vivenciado e como foi percebido o acontecimento.

Nesse sentido, levantou-se o problema que respeita a como um grupo de professores representam a violência no contexto escolar, na rede pública de ensino estadual de Cuiabá, Mato Grosso.

Na tentativa de responder a tal problema, os seguintes objetivos foram traçados: identificar e analisar as representações sociais acerca da violência, no contexto escolar, de um grupo de professores, do Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas estaduais de Cuiabá.

Para recolher dados prestantes ao estudo das representações sociais, inicialmente foram realizadas sessões de observações nas escolas pesquisadas. Após, entrevistas do tipo semi-estruturado, em sessões individuais. Foram entrevistados 31 professores, 12 coordenadores pedagógicos e sete diretores.

O material discursivo das entrevistas foi processado pelo *software* ALCESTE, programa que realiza análise lexical dos discursos, dividindo-os em grupos temáticos, denominados classes.

As análises foram ampliadas buscando-se, simultaneamente, categorizar aspectos e conteúdos dos discursos que o ALCESTE relevou.

Os dados foram analisados à luz da Teoria das Representações Sociais, conforme formulada por Serge Moscovici e seus colaboradores, destacando-se Denise Jodelet.

As indagações de Jodelet (2001, p. 28), “Quem sabe e de onde sabe”; “O que e como sabe?” e “Sobre o que sabe e com que efeitos?”, ao corresponderem às condições de produção e circulação, processos e estados e, ainda, ao estatuto epistemológico, nortearão as análises e as interpretações das representações sociais. Da mesma maneira, buscou-se no referencial teórico do objeto, delinear categorias de análise que pudessem orientar os exames dos dados. São eles: *violência na escola, violência à escola e violência da escola*.

Os principais autores estrangeiros utilizados como referência para discutir violência e violência na escola serão Eric Debarbieux (2007), Bernard Charlot (2005a, 2005b) e Yves Michaud (2001). Entre os brasileiros destacam-se Miriam Abramovay (2002, 2006), Mary Castro (2006), Maria das Graças Rua (2002), Marilena Chauí (1998), Marília Spósito (2001, 2002, 2007), Maria Cecília de Souza Minayo (1998), Alba Zaluar (1999), Amoretti (1992) e Fante (2006). As dissertações de mestrado produzidas por Saul e Bianchi (PAREDES; SAUL; BIANCHI, 2006) forneceram as pistas iniciais para a discussão.

A tese acerca da pesquisa realizada foi dividida em capítulos, abarcando funções específicas. O primeiro capítulo se dedica à breve história da Teoria das Representações Sociais, conceito, funções e tipos de representações sociais, processos geradores e espaço de estudo. Igualmente, ressalta-se o estudo de representações sociais e Educação.

No segundo capítulo, a violência é discutida segundo a visão de vários autores, nacionais e estrangeiros, considerando-a também na sociedade brasileira

contemporânea. Ainda neste capítulo, busca-se entender o que é violência na escola, e se procede também revisão bibliográfica referente às pesquisas realizadas sobre o objeto

O terceiro capítulo é reservado à abordagem metodológica, ressaltando o universo pesquisado. A seguir, o processo de pesquisa é descrito em seus dois momentos: o período das observações e o das entrevistas. As observações foram realizadas seguindo roteiros específicos não só nas escolas do período inicial, como também naquelas nas quais foram efetuadas as entrevistas. Após, é feita uma detalhada descrição do segundo momento, com os critérios para seleção das escolas, perfil dos sujeitos e tratamento dos dados.

No quarto capítulo são apresentados e analisados os dados encontrados no material fornecido pelo ALCESTE, buscando-se também averiguar aqueles que o programa não selecionou. Nesse capítulo também se discute rapidamente possíveis pistas e sugestões oferecidas pelos sujeitos em relação às ações educativas para a prevenção da violência escolar e políticas de formação de professores. Além disso, foram analisadas as falas dos diretores e coordenadores na tentativa de um possível contraponto com as dos professores.

Nas considerações finais, os dados que foram objeto de análise, apresentados no capítulo anterior, são retomados, com as devidas reflexões possibilitadas pela pesquisa.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 A Teoria das representações sociais:

A Teoria das Representações Sociais (TRS), de Serge Moscovici e seus colaboradores, especialmente Denise Jodelet, será o referencial teórico que dará sustentação às análises dos dados da pesquisa, permitindo, por meio da compreensão das representações sociais (RS), identificar como os indivíduos estabelecem relações nos seus grupos sociais e, ainda, como interpretam a realidade.

O psicólogo Serge Moscovici, no início da década de 60, propõe a Teoria das Representações Sociais tomando com base idéias provenientes da Sociologia e Psicologia. Em seu estudo inaugural, pretendia entender como a Psicanálise, uma teoria científica, foi incorporada pelo senso comum, passando a orientar as práticas de diferentes grupos da sociedade francesa na década de 50. A TRS tornou-se, então, marco para uma nova linha de pesquisa na Psicologia Social.

Farr (1995) reconhece que Moscovici não desenvolveu a teoria num vazio cultural. Ele retomou, na época, a noção de representação coletiva, que foi importante fenômeno da Ciência Social na França, proposta primeiramente por Durkheim e que ficou praticamente esquecida por aproximadamente 50 anos. É o próprio Moscovici (2001) quem afirma que pareceu ser possível recobrar o estudo das representações e reviver o interesse de alguns psicólogos sociais acerca de tal noção.

Jodelet (2001) reconhece que Moscovici renova e revitaliza as análises de Durkheim, enfatizando que os fenômenos representativos nas sociedades atuais se caracterizam pela velocidade nas comunicações, grande desenvolvimento da ciência, intensa circulação e movimento de idéias e valores. Moscovici (2003) confirma que as representações sociais são formas de conhecimento características desta era.

Além de Émile Durkheim, autores como Lucien Lévy-Bruhl, Jean Piaget e Sigmund Freud contribuíram para que Moscovici desenvolvesse uma teoria que

explicasse o conhecimento do senso comum, o que o determina, como se origina, sua dinâmica e as influências que o sustentam.

1.2 O fenômeno das representações sociais

A TRS possibilita não só a compreensão do universo dos sujeitos, mas também como eles organizam e dão sentido a este universo. À luz da argumentação de Jodelet, as representações sociais, tão importantes na vida cotidiana,

[...] nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma decisiva. (JODELET, 2001, p.17).

As RS, segundo Jodelet, ao serem utilizadas para interpretar o cotidiano, dirigem a relação do homem com este cotidiano, orientando e organizando as comunicações e as condutas. Além disso, são as RS que interferem em vários processos, entre eles “[...] a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais.” (2001, p. 22).

Para Moscovici (1978), é mais fácil apreender a realidade das representações sociais do que seu conceito. Segundo ele, as razões para isso podem ser históricas e não históricas. Acredita que, aos historiadores, cabe descobrir as razões históricas e que as não históricas se devem, unicamente, ao fato de tal conceito estar na encruzilhada de uma série de conceitos sociológicos e psicológicos.

Tanto a Psicologia Social quanto a Sociologia viam as representações sociais sob ângulos diferentes. Foi então que Moscovici (2003, p. 45) propôs “[...] considerar como um fenômeno o que era antes visto como um conceito”. Ele explica que a representação social é um tipo de conhecimento próprio de cada indivíduo e que tem como função elaborar comportamentos e a comunicação entre as pessoas. É seu pensamento:

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

São formas de saber e fazer que circulam em uma sociedade e que têm imbricadas entre si a cultura popular, erudita e científica. Elas são os saberes sociais que dão sentido à realidade das pessoas para que possam entender o seu cotidiano.

Jodelet (2001, p. 22) expõe uma primeira caracterização de representação que se tornou consenso na comunidade científica: “É uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.” Este conhecimento, sendo utilizado pelos grupos na vida cotidiana, cria um senso comum, ingênuo e natural, diferente do conhecimento científico. O senso comum, entretanto, é considerado objeto de estudo tão legítimo quanto o conhecimento científico. Assim, para a TRS, ao se estudar o senso comum, está se compreendendo a construção social e psicológica de uma determinada sociedade.

É necessária (MOSCOVICI, 2003) uma reconstituição contínua do senso comum ou da forma de compreender como se cria a essência das imagens e sentidos, imprescindível para uma coletividade funcionar.

Abrie (1998) ao discorrer sobre a TRS, diz que o sucesso desta teoria comprova a renovação do interesse pelas leis que regem o pensamento social, tornando-se, a partir daí, o estudo do senso comum tão importante.

O autor esclarece:

A identificação da ‘visão de mundo’ que os indivíduos ou os grupos têm e utilizam para agir e para tomar posição, é indispensável para compreender a dinâmica das interações sociais e clarificar os determinantes das práticas sociais. (ABRIC, 1998, p. 27, grifo do autor).

Wolfgang Wagner contribui, explicando que compreende o termo representações sociais:

[...] como um conteúdo mental estruturado – isto é, cognitivo, avaliativo, afetivo e simbólico – sobre um fenômeno social relevante, que toma a forma de imagens ou metáforas, e que é conscientemente compartilhado com outros membros do grupo social. (WAGNER, 1998, p. 3).

Doise (2001, p. 193) acredita que as representações sociais são princípios que organizam as relações simbólicas entre as pessoas ou grupos na sociedade. Para o autor, esses princípios relacionais constituem-se “[...] ao mesmo tempo um campo de trocas simbólicas e uma representação desse campo.”

Para Moscovici (1978, p.56), os seres humanos, em seu cotidiano, não são meros reprodutores de imagens, nem apenas reagem aos estímulos do meio. “Pelo contrário, eles possuem o frescor da imaginação e o desejo de dar sentido à sociedade e ao universo a que pertencem.”

Moscovici (2003) se interessa pelo lugar que as representações sociais ocupam em uma sociedade pensante. Este lugar seria determinado pela distinção existente entre universos reificados e consensuais.

O universo consensual (MOSCOVICI, 2003) desenvolve-se por meio de negociação e aceitação mútua, o que leva cada membro a se sentir com liberdade para falar em nome do grupo. A sociedade tem sentido e finalidade com o ser humano como medida de todas as coisas. É neste universo, nas práticas interativas do dia-a-dia, que as representações sociais são produzidas. De acordo com Sá (1995), os saberes do senso comum que aí são criados não possuem limites especializados, seguem uma lógica natural e são mais propensos a dividir sentimentos que parecem verdadeiros e aceitáveis do que seguir requisitos de objetividade.

Já o universo reificado, bastante circunscrito, específico das ciências e do pensamento científico, caracteriza-se pelo rigor lógico e metodológico, além da teorização abstrata. Os membros são considerados desiguais e a sociedade é percebida como um sistema de diferentes papéis e classes. É a competência adquirida por cada um que vai determinar o seu grau de participação na sociedade, gerando estratificação hierárquica.

Há visível contraste entre esses dois universos, provocando, assim, um impacto psicológico. Seus limites dividem a realidade coletiva e física. As ciências são os meios pelos quais é possível compreender o universo reificado; e as representações sociais, o consensual. É por meio das representações sociais que se consegue explicar os acontecimentos e objetos, de maneira a torná-los acessíveis a qualquer membro do grupo.

Concluindo, Moscovici reforça:

O uso de uma linguagem de imagens e de palavras que se tornaram propriedade comum através da difusão de idéias existentes dá vida e fecunda aqueles aspectos da sociedade e da natureza com (sic) os quais nós estamos aqui interessados. Sem dúvida – e isso é o que eu decidi mostrar – a natureza específica do universo consensual, produto do qual elas são e ao qual elas pertencem exclusivamente. (MOSCOVICI, 2003, p.53).

Acredita-se, portanto, que as representações sociais não se caracterizam como um conhecimento que se contrapõe ao saber científico. É, essencialmente, uma forma de saber que, como todos os outros saberes, se diferencia pela forma como é elaborada e pela função que deverá ter. É um tipo de conhecimento produzido nas práticas interativas do dia-a-dia, que guia, norteia o comportamento humano e, por meio dele, como já dito antes, é possível compreender o cotidiano.

1.3 Funções e tipos de representações sociais

Em sua obra inaugural, Moscovici (1978) atribui duas funções às RS, considerando que elas contribuem para os processos de *formação de condutas* e de *orientação das comunicações sociais*. Abric (1998) acrescenta mais duas funções: a *identitária* e a *justificadora*.

a) a função do *saber*: (ABRIC, 1998; SANTOS, 2005) permite compreender e explicar a realidade social. São as RS que facilitam a comunicação social, dando condições para que esses saberes, ditos ingênuos, possam ser transmitidos através de um quadro de referência comum.

b) a função de *orientação*: como já explicado anteriormente, as RS guiam os comportamentos e as práticas. Segundo Abric (1998, p. 30), a representação social “[...] define o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social.”

c) a função *identitária*: um grupo que compartilha RS tem sua identidade definida, diferenciando-o de outros grupos e garantindo assim, uma imagem positiva desta identidade.

d) a função *justificadora*: como as RS guiam e orientam as condutas, elas exercem referência justificadora das tomadas de posição e dos comportamentos.

Explicando agora a respeito dos tipos de representação, Moscovici (1988) esclarece importante questão em relação a como as representações se tornam sociais. Para o autor, há três maneiras, que dependerão das relações do grupo. As chamadas representações hegemônicas são compartilhadas por todos os membros de um grupo bastante estruturado e deverão prevalecer em todas as suas práticas

simbólicas ou afetivas. Da mesma forma, parecem ter homogeneidade e estabilidade, além de serem uniformes e coercitivas.

Já as chamadas representações emancipadas resultam da circulação de idéias e conhecimentos pertencentes a sub grupos que podem estar em maior ou menor contato. Elas possuem uma função complementar à medida que resultam das trocas e compartilhamento de um conjunto de interpretações. Enfim, as representações polêmicas não são compartilhadas pela sociedade como um todo e são, por isto, determinadas pelas relações antagônicas entre seus membros, podendo ser vistas em contexto de oposição ou luta entre grupos.

Para Wagner (1998, p. 7), as representações culturais, fruto da tradição, “[...] estão profundamente enraizadas no pensamento e no comportamento do povo, e são hegemônicas nos grandes grupos.”

Arruda (199-) reconhece as afirmações de Wagner e acrescenta que as representações hegemônicas

[...] fazem parte do caudal com que todos contam, de uma maneira ou de outra, no convívio social, no dia a dia, para explicar o mundo e tocar a vida. Elas fazem parte da substância viva da ‘mentalidade’. Todos mergulham neste ‘caldo de cultura’ para completar lacunas de conhecimento, haver-se com situações novas, acalmar ansiedades. (ARRUDA, [199-], p. 10, grifo do autor).

Arruda (1998) completa afirmando que os outros dois tipos de representações manifestam as versões específicas de segmentos sociais a respeito das idéias e conhecimentos que circulam. As representações emancipadas possuem alguma autonomia, sendo resultado da interação existente entre esses segmentos. As polêmicas, por sua vez, podem surgir de um fato novo acontecido na sociedade e trazem a novidade e a mudança.

Um critério, um fio condutor nesses tipos de RS é o tempo: as hegemônicas têm longa duração, enquanto as emancipadas, embora também sejam duradouras, têm um tempo menor. Já as polêmicas, circunstanciais e transitórias, são efêmeras.

1.4 A comunicação e seu papel nas representações sociais

Jodelet (2001) lembra a importância dada por Moscovici, por vários motivos, ao papel da comunicação social. Entre estes motivos, pode-se citar a função essencial que a comunicação exerce nas trocas e interações entre os grupos, mediando os conteúdos que circulam entre eles, determinando o processo representacional. Segundo a autora, Moscovici analisa a comunicação em três níveis.

O primeiro deles é o nível dos processos de formação das RS, explicado a seguir.

Ao indagar por que as representações sociais são criadas, Moscovici (2003) explica que a finalidade delas é transformar algo não familiar, incomum, em algo familiar. E acrescenta que isto não é tarefa fácil. Para dar familiaridade às palavras, idéias ou seres, é necessário introduzir o estranho no espaço comum, provocando uma convergência de visões, de expressões, antes afastadas, para um mesmo sentido. Para dar esta feição familiar, é preciso que dois mecanismos de um processo de pensamento, baseado na memória e em conclusões passadas, funcionem: os processos de ancoragem ou amarração e de objetivação.

Como as representações sociais são criadas por esses dois processos, é de fundamental importância a compreensão de como funcionam.

A ancoragem implica incorporar objetos desconhecidos, procurando relacioná-los com marcos de referência reconhecíveis, colocando-os em um contexto familiar.

Esse é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. (MOSCOVICI, 2003, p. 61).

Na ancoragem, é feita uma avaliação para se classificar e denominar um fato novo, dando-lhe sentido e significado. Jodelet (2001) argumenta que, perante fatos ou informações novos, a ancoragem tem o objetivo de torná-los familiares, transformando-os, e assim, incorporando-os ao pensamento preexistente. Aquilo que não se pode classificar ou dar nome é estranho, inexistente e, portanto, ameaçador.

Moscovici (2003) explica que, ao ser possível classificar e nomear, tira-se do anonimato o que perturba, dota-se tal fenômeno de uma genealogia com um conjunto de palavras específicas e insere-se o mesmo na matriz de identidade do grupo a que se pertence. Dessa maneira, a lógica natural que permeia os universos consensuais dirige o processo.

A ancoragem é organizada em três condições estruturantes: atribuição de sentido, instrumentalização de saber e enraizamento no sistema de pensamento. (NÓBREGA, 2001; SANTOS, 2005).

Na atribuição de sentido, o enraizamento de uma representação em um determinado grupo acontece em uma rede de significados, de maneira a articular e hierarquizar os valores que já existiam na cultura.

A instrumentalização do saber impõe valor funcional à representação, à medida que esta permite compreender o mundo social.

Na última condição estruturante, o enraizamento no sistema de pensamento, “[...] as novas representações se inscrevem num sistema de representações preexistentes, desta forma o novo torna-se familiar ao mesmo tempo em que transforma o conhecimento anterior.” (SANTOS, 2005, p. 33).

O outro processo formador das representações sociais é a objetivação.

Esse processo procura dar materialidade a um objeto, tornando-o identificável à realidade que está sendo representada. Ao unir a idéia de não familiaridade com a de realidade, o objeto torna-se a verdadeira essência desta.

Moscovici (2003, p. 71) considera que “[...] objetivar é descobrir uma qualidade icônica de uma idéia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem”.

Para Jodelet (2001), a objetivação se reveste de três aspectos ou de três fases: construção seletiva, esquematização e naturalização.

A construção seletiva e a esquematização demonstram como os sujeitos escolhem e selecionam os elementos que vão constituir as representações. Esta escolha é feita em função de critérios culturais e normativos, seja pela influência da comunicação, seja pelas pressões ligadas à pertença social desses indivíduos. Na naturalização, o conceito se volta para uma realidade concreta, deixando de ser uma idéia, uma abstração, configurando-se em uma entidade autônoma.

As representações sociais possuem duas faces interdependentes, como o verso e o reverso de uma folha de papel: a face icônica e a face simbólica, ou a face

figurativa e a face simbólica, em que toda figura corresponde a um sentido e a todo sentido uma figura. “[...] em outras palavras, a representação iguala toda imagem a uma idéia e toda idéia a uma imagem. (MOSCOVICI, 2003, p. 46)”.

Jodelet (2001, p. 39) acrescenta que “[...] a estrutura imagética da representação se torna guia de leitura e, por generalização funcional, teoria de referência para compreender a realidade.”

Nóbrega (2001) contribui esclarecendo que a objetivação e a ancoragem estão dialeticamente articuladas, assegurando, dessa maneira, as funções essenciais das representações: incorporar o que é novo ou estranho, interpretar a realidade e orientar os comportamentos.

Assim, Moscovici analisa:

Se a objetivação mostra como os elementos representados de uma ciência se integram a uma realidade social, a amarração permite compreender o modo como eles contribuem para modelar as relações sociais e como as exprimem. (MOSCOVICI, 1978, p. 176).

Wagner (1998) explica que a comunicação e o discurso que geram RS acontecem dentro do que ele denomina de grupos reflexivos. Eles se caracterizam pelos membros se autocategorizarem como tais, serem conscientes do pertencimento, e possuírem clareza dos critérios e limites para definir quem é ou não do grupo. Segundo Wagner (1998), quando os critérios de pertencimento de um grupo são impostos e delineados arbitrariamente por alguém de fora, tem-se os chamados grupos nominais.

1.5 O espaço de estudo das representações sociais

Jodelet (2001) esquematizou o espaço de estudo das representações sociais, considerando-o multidimensional.

No esquema proposto pela autora, a representação é caracterizada como forma de conhecimento prático que liga um sujeito a um objeto. Ao qualificar de prático o conhecimento, Jodelet está se reportando

[...] à experiência a partir da qual ele é produzido, aos contextos e condições em que ele o é e, sobretudo, ao fato de que a representação serve para agir sobre o mundo e o outro, o que

desemboca em suas funções e eficácias sociais. (JODELET, 2001, p.28).

Partindo dessa afirmação, Jodelet (2001, p.28) formula três indagações: “Quem sabe e de onde sabe? O que e como sabe? Sobre o que sabe e com que efeitos?”

Essas perguntas correspondem, respectivamente, ao que Jodelet designa de três ordens de problemáticas: condições de produção e de circulação, processos e estados, complementados pelo estatuto epistemológico das representações sociais.

Quem sabe e de onde sabe, eis as condições de produção e circulação das representações sociais, podendo ser resumidas por meio dos três grandes veículos de circulação das representações: a cultura, com seus valores, modelos e invariantes; a linguagem e a comunicação, que ocorrem tanto entre os indivíduos quanto nas instituições, como nos meios de comunicação de massa; enfim, na sociedade, na partilha e nos vínculos sociais, contexto ideológico e histórico, assim como focalizando o sujeito quanto à sua posição, lugar, função social e participação no grupo.

O que e como sabe, diz respeito aos processos e estados das representações sociais e se relaciona com os discursos, comportamentos, práticas dos sujeitos, enfim, tudo o que possa servir para inferir os processos de formação, que são objetivação e ancoragem.

O terceiro questionamento, *sobre o que sabe e com que efeito*, corresponde ao *status* epistemológico das representações sociais e às relações entre o pensamento natural e o pensamento científico, a difusão dos conhecimentos e a transformação de um saber em outro.

1.6 O estudo das representações sociais e sua aplicação no campo da Educação

Madeira (2001), Alvez-Mazzotti (2005) e Gilly (2001) são alguns dos autores que oferecem contribuições fundamentais para esta discussão.

Gilly (2001, p. 231) considera que o principal interesse trazido pelo conceito de representações sociais, para compreender os fatos da Educação, está em que ele “[...] orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações

sociais no processo educativo”. As representações sociais explicam, de nova maneira, como o processo educativo sofre influências dos fatos sociais, agindo também nos seus resultados, assim como facilitando as articulações entre a Psicossociologia e a Sociologia da Educação.

Essas articulações não se relacionam apenas com o fato de compreender determinadas situações, chamadas por Gilly (2001) de macroscópicas, como pertencer o indivíduo a determinado grupo social, como, por exemplo, seu comportamento na escola, associado à maneira como o professor percebe seu papel. Refere-se também a situações que exigem um nível de análise mais refinada, como aquelas relativas à comunicação pedagógica na turma e à construção de saberes.

Alvez-Mazzotti (2005, p. 142) acredita que a TRS se expandiu no campo da Educação, tornando-se um caminho de pesquisa promissor. Entre os motivos aponta, principalmente, as possibilidades que a teoria oferece de “[...] identificar conflitos entre os sentidos atribuídos ao mesmo objeto pelos diferentes atores envolvidos nas relações pedagógicas.”

Para Madeira (2001), a educação é uma dimensão que envolve o homem em seu todo, seja no social, seja no pessoal, na concretude do seu viver e do seu saber. É por meio do processo da educação – argumenta a autora – que a cultura e o conhecimento são permanentemente transmitidos e reconstruídos, com finalidades, níveis, formas e graus de sistematização diferentes. Esse processo é construído na ligação das relações interpessoais, grupais e intergrupais, demarcadas pela variedade de culturas.

Alicerçada nessa postura, Madeira acredita que

[...] a aplicação das representações sociais no campo da educação permite tomar objetos de pesquisa no dinamismo que os constitui e lhes dá forma. Mais ainda, permite apreender o sentido de um objeto em articulação a outros tantos que se lhe associam em diferentes níveis; possibilita superar o reducionismo de análises que desrealizam o objeto ao isolá-lo e decompô-lo; viabiliza ultrapassar uma pseudo-cientificidade que enrijece análises e proposições. (MADEIRA, 2001, p. 126).

Madeira (2001, p.127) reconhece que a aplicação da TRS ao estudo das questões atinentes à educação oferece um grande potencial “[...] e uma direção para quem busca caminhos”.

Outros autores que também discutem RS e educação, como Lins e Santiago (2001), afirmam que dois fatos, inter-relacionados, justificam o aumento do número de pesquisas educacionais que se utilizam da TRS. Primeiro, a teoria se desenvolveu e se solidificou no meio científico como aporte teórico-metodológico e, segundo, porque trouxe novas possibilidades de análise e interpretação para os problemas da educação.

As autoras comparam a sociedade a um tecido composto de variados aspectos e realidades. É com base no relacionamento entre estes aspectos que se consegue maior entendimento de como funciona a sociedade. Como a escola também é um fio do tecido social, sofre influências do meio exterior.

Localizada entre diferentes campos do conhecimento, a TRS pode nos auxiliar na compreensão das questões surgidas nas transformações pelas quais a sociedade vem passando e conseqüentemente atingem a escola. (LINS; SANTIAGO, 2001, p. 414).

As pesquisas passaram a buscar o sentido que existe, nas práticas dos alunos e dos profissionais das escolas, quando aceitaram que o conhecimento produzido no cotidiano é que orienta as condutas do grupo em relação ao objeto representado.

Portanto, estudar os fenômenos educacionais embasados na TRS

[...] adquire importância à medida que uma maior aproximação do cotidiano escolar apresenta-se como condição essencial a fim de saber como as pessoas que mantêm algum tipo de relação com a escola elaboram, e significam conhecimentos sobre ela. (LINS; SANTIAGO, 2001, p. 415).

Outra autora que aborda a questão, Cruz (2006), acredita que na pesquisa educacional a análise das representações sociais possibilita um melhor entendimento da relação entre professor e aluno, os signos, os significados, a hierarquia simbólica que existe nesta relação e a identificação das consequências dessas representações nas identidades dos professores e alunos.

Madeira (1998, p. 248) enfatiza que a importância de estudos na área educacional que analisem as representações dos atores sociais envolvidos está na busca e descoberta de “[...] explicações para além de certezas cristalizadas.”.

Portanto, o estudo das representações sociais traz grandes contribuições para a compreensão de como os sujeitos, no dia-a-dia da escola, e de forma

compartilhada, assimilam, veiculam, enfim constroem suas representações acerca da violência.

2. VIOLÊNCIA: A BUSCA POR UM CONCEITO

Várias são as dificuldades encontradas na busca por estruturar um conceito de violência. Tal palavra designa fatos os mais distintos. De maneira geral, a literatura sobre o termo concorda que a violência é um fenômeno abrangente, complexo, polissêmico e multifacetado.

Como salientam Minayo e Souza (1997/1978, p. 2), a amplitude e a diversidade de aspectos que o objeto assume ensejam a produção de inúmeras aproximações teóricas, no entanto, parciais, incompletas. Para as autoras, "[...] só se pode falar de violências, pois se trata de uma realidade plural, diferenciada, cujas especificidades necessitam ser conhecidas."

O significado, dimensões e entendimento acerca da violência vão se modificando à medida que as sociedades vão se transformando, no curso dos diferentes períodos da história humana. Como ensina Debarbieux (2007, p. 95), "[...] as violências de uma época não são necessariamente as violências de outra."

Portanto, não há como compreender violência sem levar em conta os critérios utilizados. Sejam critérios relacionados às circunstâncias da época, ou, em outro plano, aos valores do grupo ou individuais.

Assim, a violência não é fenômeno isolado, pois resulta das interações sociais e se manifesta de forma específica em tempo e lugar, e em cada cultura, de acordo com o conjunto de normas e valores que orientam os indivíduos de uma dada sociedade.

Desse modo, as pessoas que constituem um grupo, instituição, ou qualquer coletividade, ao expressarem, por meio de pesquisas de vitimização, o que entendem por violência, não estão exatamente definindo um conceito e sim, identificando o que as incomoda, humilha, apequena, prejudica ou ameaça.

Michaud (2001), Chauí (1998) e Zaluar (1999) buscaram elaborar conceitos de violência partindo do significado etimológico da palavra.

Segundo Michaud,

[...] a violência vem do latim *violentia*, que significa violência, caráter violento ou bravo, força. O verbo *violare* significa tratar com violência, profanar, transgredir. Tais termos devem ser referidos a *vís*, que quer dizer força, vigor, potência, violência, emprego da força

física, mas também quantidade, abundância, essência ou caráter essencial de uma coisa. (MICHAUD, 2001, p. 8, grifo do autor).

Chauí enfatiza a relação da palavra com o uso da força e de abuso, de qualquer natureza:

Etimologicamente, violência vem do latim *vis*, força, e significa: 1) tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar); 2) todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); 3) todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar); 4) todo ato de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade define como justas e como um direito; 5) conseqüentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, pela intimidação, pelo medo e pelo terror. (CHAUÍ, 1998, p. 2).

Alba Zaluar acredita que a dificuldade em definir violência provém desde a sua própria etimologia.

Violência vem do latim *violentia*, que remete a *vis* (força, vigor, emprego de força física ou os recursos do corpo em exercer a sua força vital). Esta força torna-se violência quando ultrapassa um limite ou perturba acordos tácitos e regras que ordenam relações, adquirindo carga negativa ou maléfica. É, portanto, a percepção do limite e da perturbação (e do sofrimento que provoca) que vai caracterizar um ato como violento, percepção esta que varia cultural e historicamente. As sensibilidades mais ou menos aguçadas para o excesso no uso da força corporal ou de um instrumento de força, o conhecimento maior ou menor dos seus efeitos maléficos, seja em termos do sofrimento pessoal ou dos prejuízos à coletividade, dão o sentido e o foco para a ação violenta. (ZALUAR, 1999, p. 8).

Ao se deter, desta vez, em um dicionário de Filosofia, encontra-se mais uma acepção: “Ato que se exerce com força contra obstáculo. Daí: comportamento de uma pessoa contra uma outra que ela considera como obstáculo à realização de seu desejo.” (DUROZOI; ROUSSEL, 1996, p. 180).

Outra aproximação é a que apresenta Jurandir Freire Costa (1986, p.30), “[...] violência é o emprego desejado da agressividade, com fins destrutivos”. Para o autor, uma ação só ganha conotação de violenta quando percebida como tal pela vítima ou pelo observador externo à situação.

Para Amoretti (1992), a violência pressupõe um sujeito, ou sujeitos violentadores, e um objeto, pessoa que sofre a violência. É importante analisar, também, as situações em que a violência é praticada.

O autor destaca dois grupos de situações: no primeiro, percebe-se logo a violência quando se identifica o sujeito violento e o sujeito-objeto violentado. Da mesma forma, a imediata e dramática consequência.

Já no segundo grupo, estão as condições em que é difícil determinar e caracterizar de imediato a violência. Tampouco, o sujeito e o ato violento são visíveis. Supõe-se apenas uma violência sutil, mascarada e invisível.

Indo por esse viés, apesar de não ter intenção de aprofundá-lo, cabe aqui inserir a abordagem de Pierre Bourdieu do que ele chamou de violência simbólica. O autor buscou esclarecer como ocorrem as relações de dominação sem a utilização da repressão física. Estas relações acontecem entre pessoas e entre grupos na sociedade. Essa dominação se daria por meio do poder simbólico, que é um

[...] poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário. (BOURDIEU, 2007, p. 14).

Bourdieu acredita que o poder simbólico é definido na relação entre aqueles que exercem o poder e aqueles que estão sujeitos a ele. Os indivíduos não perceberiam a violência das idéias e das crenças sociais dominantes. Para ele, o poder simbólico é uma forma de poder "[...] irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder." (BOURDIEU, 2007, p. 15).

Morais (1995) também concebe a violência de forma ampla e diversificada. Para ele, da violência brutal às violências sutis, ocorre complexa variabilidade. A violência brutal, caracterizada pela agressão física ou ao patrimônio das pessoas, é facilmente reconhecida. Porém, as violências sutis, exercidas sob a aparência de legalidade e pacifismo, "[...] têm logrado passar despercebidas, exatamente por faltar-lhes o impacto da brutalidade." (MORAIS, 1995, p. 55).

Impossível explicar o que é violência sem falar sobre suas causas. Amoretti (1992) explica que os estudos feitos sobre o tema patenteiam abordagens variadas que incluem, ao mesmo tempo, determinantes de ordem biológica, político-social, econômica, cultural e psíquica.

O autor discute essas determinantes e conclui que qualquer abordagem é limitada para, por si só, explicar fenômeno tão complexo.

Apesar de também reconhecer a dificuldade em definir violência, Amoretti apresenta sua concepção:

A violência é um fenômeno exclusivamente humano que em todas as suas variantes acontece a nível social, mas ao mesmo tempo denega o social, aproximando-o às vezes do caos. Aparece como a absolutização do ponto de vista de quem a exerce, como desprezo pela relatividade das opiniões e desejos, legitimação do arbítrio e desconsideração pelo outro. Violência neste sentido é a antípoda da compreensão e do diálogo, é a exclusão da linguagem e da possibilidade de consenso, delírio do narcisismo, do dogmatismo e do sectarismo, primado da pulsão destrutiva, o poder arbitrário e da voracidade. (AMORETTI, 1992, p.44).

Interessante ressaltar aqui a concepção de Charlot, que alega ser sua definição a respeito de violência uma postura ética, de um pesquisador envolvido com educação.

Violência é o nome que se dá a um ato, uma palavra, uma situação, etc., em que um ser humano é tratado como um objeto, sendo negados seus direitos e sua dignidade de ser humano, de membro de uma sociedade, de sujeito insubstituível. Assim definida, a violência é o exato contrário da educação, que ajuda a advir o ser humano, o membro da sociedade, o sujeito singular. (CHARLOT, 2005a, p. 24-25).

No entanto, o mesmo Charlot (2005a, p. 24) argumenta que violência, apesar dos esforços dos pesquisadores, não pode se tornar um conceito científico. "É definitivamente uma palavra-valor, uma palavra que implica referências éticas, culturais, políticas".

O autor acrescenta ainda que é relevante instituir as diferenças entre *violência*, *agressão* e *agressividade*. Para ele, agressividade "[...] é uma disposição biopsíquica racional". (CHARLOT, 2005 p. 127). A frustração levaria à angústia e à agressividade. Já a *agressão* seria um comportamento que resultaria em brutalidade física ou verbal. Por sua vez, a violência é uma característica desse comportamento e ressalta o uso da força, do poder e da dominação. Vendo dessa maneira, parece que toda agressão é uma violência à medida que usa a força. Todavia, Charlot acha importante distinguir a agressão que se utiliza da força de maneira instrumental, como na ameaça em que a vítima não é ferida, e da agressão com o uso da violência no sentido de humilhar ou mesmo destruir, até com certo prazer em causar mal.

Na tentativa de buscar uma concepção de violência que assuma as ponderações desse estudo, optou-se pela definição de Michaud, pois, ao se levar

em conta as reflexões feitas até agora, é esta definição a que mais se aproxima de uma conciliação entre todas as concepções apresentadas.

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 participações simbólicas e culturais. (MICHAUD, 2001, p.10-11).

Acrescentaria, ainda, a esta concepção, que se deve partir do princípio de que a violência é uma construção social, resultado da dinâmica que ocorre sempre em meio às relações entre as pessoas. Portanto, advém daí a importância de se ouvir, de se considerar o significado dado à violência pelos atores envolvidos no cotidiano escolar.

2.1. Violência na sociedade brasileira contemporânea

Velho (2000) considera que a violência, sob as mais diversas formas, foi fator essencial na construção da sociedade brasileira.

Primeiramente, pela morte de milhares de índios e destruição de suas culturas. Depois, pela escravidão desses índios e de incontáveis indivíduos africanos trazidos para trabalhar nas plantações e na extração de minérios.

Em outros momentos, pode-se falar dos episódios ou situações de luta aberta do Brasil independente como a guerra dos Farrapos, a Balaiada, a Cabanagem, entre muitos outros. Posteriormente, o Estado Novo, entre 1937 1945, e mais recentemente, o regime militar instaurado em 1964 exerceram de maneira violenta seus poderes de governos centrais e antidemocráticos.

Velho (2000) compreende, então que:

[...] a sociedade brasileira tradicional, a partir de um complexo equilíbrio de hierarquia e individualismos, desenvolveu, associado a um sistema de trocas, reciprocidade na desigualdade e patronagem, o uso da violência, mais ou menos legítimo, por parte de atores sociais bem definidos (VELHO, 2000, p. 3).

Porém, o autor argumenta que, ao entrar no século XXI, novas situações e fatos alteraram e agravaram mais ainda o cenário. Para ele, não há mais como dissimular ou diminuir a gravidade da violência atual na sociedade brasileira.

Infelizmente, é impossível negar o que acontece nas grandes cidades, já se expandindo por todo o país, como os assassinatos, sequestros, assaltos, roubos e tráfico de drogas e armas.

Dentre os fatores que concorrem para a violência contemporânea estão: "[...] a urbanização acelerada com o crescimento desenfreado das cidades, as fortes aspirações de consumo, em boa parte frustradas, dificuldades no mercado de trabalho e conflitos de valores [...]" (VELHO, 2000, p. 3).

Complementando a idéia do parágrafo anterior, Costa e Pimenta (2006) analisam que muitos brasileiros ainda estão excluídos dos benefícios mínimos da urbanização e da industrialização, como casa, água encanada e saúde. Do mesmo modo, estão excluídos do acesso a muitos bens de consumo disponibilizados pelo capital. No entanto, o desejo e as aspirações de adquirir são comuns a todos. E quando

[...] o fosso entre o sonho e a realidade se torna evidente, isto é, quando se percebe que nunca os mais pobres terão acesso pleno ao que o sonho os induz a acreditar ser possível, como um consumo sem limites, podemos ponderar que isso, pode impulsionar uma profunda frustração e revolta. (COSTA; PIMENTA, 2006, p. 61).

Pino (2007) reforça a idéia de que a violência não é um fenômeno novo no Brasil, quando afirma sua relação com determinadas características da história social e econômica brasileira. Para ele, o que é original, nos tempos correntes, são as formas inusitadas com que a violência vem se configurando e trazendo consequências as mais diversas.

Sérgio Adorno, em artigo de 1994, levantava a hipótese de que no Brasil nem mesmo as liberdades fundamentais relacionadas à proteção da vida e à garantia da igualdade e da liberdade estavam asseguradas. Depois, em outro artigo, já em 2002, alertava que o sentimento de insegurança no Brasil tem aumentado de maneira crescente há várias décadas. Baseado nas estatísticas oficiais de criminalidade observa que cresceram muito os crimes envolvendo a prática de violência, como: homicídios, roubos, seqüestros e estupros. Constata, também, mudanças nos padrões de criminalidade, assim como no perfil dos envolvidos com a violência. (ADORNO, 1994, 2002).

As políticas públicas de segurança e justiça não estão conseguindo reprimir as graves violações dos direitos humanos, assim como os crimes e a violência em geral.

2.2 O que pode ser chamado de violência na escola?

Da mesma forma que estruturar um conceito para violência é uma tarefa intrincada, também complexa é estendê-lo ao contexto escolar. Como compreender que a escola, percebida sempre como um lugar de socialização, preservada e protegida, possa ser palco de conflitos?

Tal compreensão só será possível, apenas quando a sociedade entender e aceitar, acredita Ortega

[...] que esse é um problema grave, embora não necessariamente drástico, e admitir sua presença nas escolas como uma instituição social, o pesquisador psicoeducacional poderá finalmente, reivindicar legitimidade para o seu objeto de estudo. (ORTEGA, 2002, p. 198).

Charlot (2005b), Abramovay e Castro (2006), Debarbieux, (2007) e Spósito (2002) são estudiosos e pesquisadores que buscaram compreender esse tema.

Segundo Charlot (2005b) tal fenômeno não é historicamente novo. No entanto, as formas que ele assume é que são originais. Destaca quatro pontos para ratificar sua afirmação:

- a) Atualmente há ocorrências de violência na escola, como homicídios, estupros e agressões com armas, considerados muito mais graves se comparados com episódios de outrora. Apesar de não serem tão comuns, colaboram para a produção do que Charlot (2005b) chamou de *angústia social*, pois dão a impressão de que tudo pode acontecer na escola, que não há mais limites a serem transpostos. O que faz crescer essa *angústia social* são os fatos, bem mais corriqueiros, de ataques e insultos a professores, demonstrando, assim, que, realmente, os limites já foram ultrapassados.
- b) Aumentam os relatos de envolvimento de estudantes, cada vez mais jovens, em episódios violentos, reconhecendo-se aqui outra fonte de *angústia social*.

- c) Professores e funcionários de escolas, principalmente daquelas localizadas em bairros problemáticos, trabalham em permanente estado de sobressalto e ameaça. Tal fato se deve à acumulação de pequenos e constantes eventos violentos que as escolas sofrem.
- d) Nos últimos anos, aumentou, segundo Charlot (2005b), o número de invasões nas escolas. Na maior parte das vezes, são bandos de jovens que buscam o acerto de contas de contendas ocorridas fora do contexto escolar. Mas, há também freqüentes casos de familiares de alunos que adentram a escola para tomar satisfações de forma agressiva, em relação ao que eles consideram como injustiça a seus filhos, feita por professores e membros da escola.

Charlot alerta que, para discorrer sobre violência escolar, é preciso fazer distinções conceituais necessárias e complexas. Concebe, primeiramente, “[...] violência *na* escola, a violência *à* escola e a violência *da* escola”. CHARLOT, 2005b, p. 127, grifo do autor).

A violência *na* escola é aquela que ocorre dentro do âmbito escolar, mas que poderia, eventualmente, ter acontecido em qualquer outro lugar. Toma-se como exemplo bandos que invadem a escola para acerto de contas de fatos ocorridos fora da escola.

A violência *da* escola é a

[...] institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de distribuição das classes, de atribuição de notas, de orientação; palavras desdenhosas dos adultos; atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas. (CHARLOT, 2005b, p. 127).

A violência *à* escola, segundo o autor, deve ser analisada junto com a violência *da* escola. Ela remete a fenômenos ligados à peculiaridade da instituição. Quando os alunos depredam o ambiente, batem ou insultam os professores, estão visando a instituição em si e aqueles que a representam.

É imprescindível essa diferenciação, pois “[...] se a escola é largamente (mas não totalmente) impotente em face da violência *na* escola, ela dispõe (ainda) de margens de ação em face da violência *à* escola e *da* escola.” (CHARLOT, 2005b, p. 127).

Abramovay e Castro (2006) apresentam concepções semelhantes à de Charlot. Para elas, é necessário identificar violência *nas* escolas e violência *das*

escolas. A primeira diz respeito a tipos de violência que podem ocorrer em qualquer outro contexto e que podem penetrar na escola, como o tráfico de drogas, por exemplo. A segunda refere-se à escola como autora de processos violentos, ou seja, aqueles cometidos pelos diferentes sujeitos que vivem e convivem na escola.

Para as autoras, uma ampla visão da violência escolar deve abranger:

A violência física, ou violência dura: é a intervenção física de um indivíduo contra a integridade de outro. [...] A violência simbólica ou institucional: mostra-se nas relações de poder entre professores e alunos, por exemplo. [...]. As microviolências: caracterizam-se por atos de incivildades, humilhações, falta de respeito. [...]. (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p. 34).

Spósito (2002) também expõe seu entendimento a respeito de algumas modalidades de expressão de violência escolar que vão ao encontro das concepções apresentadas anteriormente. Para ela, a violência que adentra a escola proveniente do aumento da criminalidade e dos conflitos sociais, é a que mais preocupa pais, alunos e professores. Sentem-se inseguros e assustados em decorrência do possível risco que correm por causa do aumento da violência crescente nas cidades. A autora enfatiza que, mesmo podendo se expressar na escola, essa não é violência escolar.

Spósito (2002) reconhece duas modalidades de práticas e fatos que podem ser configuradas como violência escolar:

a) depredação do patrimônio da escola.

b) e a violência como consequência das relações interpessoais caracterizadas por um tipo de padrão de sociabilidade marcada pela agressão física ou verbal (ameaças) e que podem envolver tanto alunos quanto professores.

Observando esses episódios, Spósito faz severa crítica, afirmando que:

[...] parte das ocorrências resulta das práticas cotidianas de discriminação, preconceito, da crise da autoridade adulta ou da fraca capacidade dos professores de criar mecanismos justos e democráticos para a gestão da vida escolar. (SPÓSITO, 2002, p. 73).

Outra questão importante citada por Charlot (2005b) é a distinção, útil sob enfoque teórico e prático, que os pesquisadores franceses fazem entre *violência*, *transgressão* e *incivildade*, distinção esta muito citada por vários autores brasileiros que pesquisam sobre o tema. *Violência* diz respeito ao que vai de encontro à lei, utilizando-se da força ou de ameaças, como lesões, extorsões, tráfico de drogas. A

transgressão abarcaria comportamentos contrários às regras determinadas pela escola, como faltas, não fazer as tarefas escolares. Já as *incivilidades* não contrariam nem a lei, nem o regulamento interno da instituição, porém são nocivas à harmonia das relações interpessoais, como: desrespeito, grosserias, xingamentos, entre alunos, professores e funcionários. Essa diferenciação de como tratar o fenômeno, mencionada por Charlot (2005b), é útil para não se misturar tudo em uma só categoria e assim poder indicar quais as medidas mais apropriadas de intervenção e prevenção. Assim, um caso de tráfico de drogas na escola é da alçada da polícia e da justiça. Já um insulto a um professor ou entre alunos compete às instâncias da escola resolver.

Porém, cabe aqui uma ressalva, uma crítica do próprio Charlot (2005b) a essa distinção. Ele a reconhece como frágil e até um tanto ultrapassada para delinear o que acontece na realidade de muitas escolas. Justifica-se, alegando, por um lado, que violências, transgressões e incivilidades estariam, muitas vezes, entranhadas e misturadas nos comportamentos do dia a dia escolar e, por outro,

[...] o acúmulo de incivilidades (pequenas grosserias, piadas de mau gosto, recusa ao trabalho, indiferença ostensiva ao ensino, etc) cria, às vezes, um clima em que professores e alunos sentem-se profundamente atingidos em sua identidade pessoal e profissional – um ataque à dignidade que merece o nome de *violência*. (CHARLOT, 2005b, p. 129, grifo nosso).

Fatores atrelados ao surgimento e à disseminação da violência nas escolas, para Waiselfisz (2003), podem estar relacionados com os comportamentos dos professores: falhas no relacionamento com os alunos, dificuldades em lidar com estudantes de camadas sociais diferentes, despreocupação ou falta de conhecimento para transmitir a utilidade daquilo que ensinam, além do fato de terem que perpetrar um ensino desestimulante com matérias e conteúdos desinteressantes.

Ratificando o que foi exposto acima, Bock, Furtado e Teixeira (1999) acreditam que, na escola,

[...] a violência manifesta-se de modo mais sutil na relação das crianças e dos jovens com os conteúdos a serem apreendidos, que podem não ter significado para sua vida; na relação com os professores, que se caracteriza por práticas autoritárias e sem espaço para o diálogo, para a crítica; na relação com práticas disciplinares que buscam a sujeição do educando, a submissão, a

docilidade, a obediência, o conformismo. (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999, p. 335).

Debarbieux (2007), em seu livro intitulado *Violência na escola: um desafio mundial?*, realiza ampla e extensa reflexão sobre o tema, sua definição e conseqüências. Para ele, também, a violência não tem uma definição única e surge, sempre, relativizada a certa época, a um meio social e a circunstâncias peculiares.

O autor discorre sobre as experiências vitimárias, ligadas ao que ele chama de microviolências, separando-as em dois blocos: as incivildades e o *bullying*. Considera que a noção de incivildade tornou-se popular na França há mais ou menos uma década, após a publicação dos textos fundadores de Wilson e Kelling, em 1982, dos trabalhos de Roché, em 1993, e de Lagrange, em 1995.

Debarbieux (2007) pondera a respeito de algumas críticas a estes autores citados, principalmente Roché, mas concorda quando este diz que, as incivildades não necessariamente precisam ser penalizadas, porém, mesmo as mais insignificantes, são intoleráveis, porque quem as sofre se sente profundamente desrespeitado.

Debarbieux arremata que o essencial na noção de incivildades

[...] é que ela permite compreender o progressivo fechar-se sobre si mesmo por parte das vítimas de repetição [...] não é uma incivildade que é grave, mas a repetição das mesmas, o abandono medroso que daqui resulta nas vítimas e o sentimento de impunidade que se desenvolve nos agressores. (DEBARBIEUX, 2007, p. 104).

Ao comparar e analisar essa concepção de Debarbieux com a crítica de Charlot feita anteriormente, constata-se que ambos concordam entre si: a repetição ou o acúmulo de incivildades podem ser considerados violências no meio escolar.

O outro tipo de micro violência é o *bullying*, relata Debarbieux (2007). Este, apesar de ter obtido maior visibilidade nos últimos anos, é um conceito antigo, pesquisado primeiramente em um projeto sistematizado por Dan Olweus, em escolas norueguesas, em 1970.

Segundo Fante (2006), no Brasil esse ainda é um fenômeno pouco conhecido em razão dos estudos sobre o tema serem relativamente recentes. A autora relata que pesquisas feitas por ela em São Paulo e pela Associação brasileira multiprofissional de proteção à infância e adolescência (ABRAPIA), revelam que

45% em média dos estudantes de escolas públicas e privadas, de alguma maneira estão envolvidos com o *bullying*.

Entre os comportamentos que distinguem o *bullying*, Fante (2006) aponta: apelidos pejorativos, difamações, ameaças, ataques físicos, sexuais, materiais e virtuais. A princípio, pode-se até pensar em brincadeiras típicas da idade, porém caracterizam o *bullying* escolar por serem atos agressivos, intencionais, repetitivos por um tempo prolongado e sem motivação aparente.

As vítimas têm poucas chances de defesa, pois as agressões são geralmente em grupo. Elas são expostas ao medo, à humilhação e ao constrangimento público.

Segundo Fante,

Os agressores se valem de sua força física ou psicológica, além da sua popularidade para dominar, subjugar e colocar sob pressão o 'bode expiatório'. Entretanto, torna-se evidente entre eles a insegurança, a necessidade de chamar a atenção para si, pertencer a um grupo, dominar, além da incapacidade de expressar seus sentimentos e emoções. Por isso, a escolha das vítimas privilegia aquelas que não dispõem de habilidades de defesa. (FANTE, 2006, p. 1, grifo do autor).

A importância desse fenômeno, segundo alerta Debarbieux (2007), se deve às consequências graves que provoca no âmbito escolar como um todo, assim como nas vítimas, variando da desistência dos estudos, faltas excessivas, perda da confiança em si mesmo, podendo até levar ao suicídio.

Recorrendo-se a Debarbieux (2007), acredita-se que a violência impõe muitas armadilhas e que estudá-la é justamente desafiar estas armadilhas. Desafiar o exagero, a negação e a ignorância.

Várias foram as concepções aqui expostas; no entanto, o importante vai além das argumentações dos conceitos. O que importa, para Debarbieux, seria entender os mecanismos que se colocam em ação. Segundo o autor (2007, p. 130), a violência na escola é "[...] sobretudo, acumulação, repetição, desgaste e opressão. É deste modo que ela deve ser compreendida e combatida e, em primeiro lugar, devido às suas consequências sobre as vítimas". Assim, será possível dar o passo essencial para o entendimento do que é e do que faz a violência na escola.

Dessa maneira, necessário se faz ampliar o quadro de referências para se compreender a questão da violência escolar e, para isso, conforme apresentado na introdução desse trabalho, é fundamental ouvir os atores escolares. É preciso saber o que designam como violência, qualificar e conhecer o que é importante para quem

se percebe como vítima, saber o que foi sentido e como foi interpretado o acontecimento.

Nesse sentido, levantou-se o problema que respeita a quais seriam as representações sociais de um grupo de professores a respeito da violência escolar, na rede pública estadual de Cuiabá, Mato Grosso.

Para tanto, buscou-se, no referencial traçado anteriormente, delinear categorias de análise que orientassem os exames dos dados.

a) *A violência na escola*: pode ser de dois tipos: as que podem acontecer na escola, mas que têm origem fora dela e aquelas cuja existência é gerada dentro dos muros escolares, como:

-as violências do cotidiano nocivas à harmonia das relações interpessoais, como desrespeito, grosserias, xingamentos, entre alunos, professores e funcionários e a violência física, que é a intervenção física contra a integridade do outro.

b) *A violência à escola*: violências diretas à instituição, como depredação do patrimônio.

c) *A violência da escola*: a escola como autora de processos violentos, incluindo-se aí a violência simbólica e a violência proveniente de infra-estrutura inadequada e deficiente.

2.3 Pesquisas sobre violência nas escolas: revisão de teses, dissertações, grupos de pesquisa, *sítes* especializados e Organizações não-governamentais (ONGs).

A produção sobre o tema será analisada, tomando como base alguns critérios de agrupamento. Em primeiro lugar, as pesquisas que se realizaram adotando-se como referência a Teoria das representações sociais.

Campos e Guimarães (2003) fizeram quatro conjuntos de entrevistas em diferentes contextos escolares. O foco foi a gestão simbólica da violência e a construção de papéis na emissão, contenção e prevenção dos atos violentos diante dos sistemas representacionais. Os autores buscaram analisar três aspectos da violência: o impacto violento da globalização e da pós-modernidade sobre a

subjetividade, a violência como um excesso nas relações interpessoais e de poder, e a relação existente entre miséria e violência diante o conceito de violência estrutural.

No total, os quatro conjuntos de entrevistas tiveram como sujeitos 15 professores do Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas de Goiânia, 31 adolescentes e 17 pais ou responsáveis de adolescentes que estavam sendo acompanhados pelo Conselho Tutelar da cidade. Os dados obtidos são decorrência de uma Classificação Hierárquica Descendente.

Os resultados demonstram uma perspectiva dos processos representacionais de violência que reforçaram a hipótese de banalização da violência, tanto aquela produzida por motivos banais, sem importância, quanto aquela em que os sujeitos consideram como grave – apenas as que se originam de agressão física intensa.

Os adultos representam a adolescência atual mais próxima à violência, com perda de valores, enquanto os adolescentes consideram-na como normal.

Silva e Menin (2003) pesquisaram as RS sobre violência escolar de professores, envolvidos em dois projetos em São Paulo, considerados bem sucedidos, no trabalho de redução da violência. A pesquisa, de caráter etnográfico, utilizou, para a coleta de dados, questionários, depoimentos e conversas informais com os sujeitos. Dentre outros resultados, a pesquisa revelou que os professores apontam poucas propostas que os incluam na redução da violência. Embora se considerem, também, responsáveis pela sua redução na escola, pouco comentaram sobre seu papel nesta tarefa.

Kodato et al (2003) estudaram as representações sociais de violência, como processos simbólicos que determinam práticas de instigação ou de controle da agressividade, em uma escola pública de Ribeirão Preto. Utilizaram-se dos procedimentos de observação participante e aplicaram questionário em uma amostra de 20% dos professores e 5% dos alunos. Entre os resultados, afirmam que se encontra em curso no imaginário escolar um processo de criminalização de episódios de indisciplina, ocorrendo freqüentes associações entre esses fatos e delinquência. A importância no desempenho do papel de ensinar e educar amplia a percepção do espaço público escolar como campo de embates diretos e simbólicos. Quando o professor representa a violência como um fenômeno externo à dinâmica escolar, ele se sente desobrigado de seu papel preventivo e mediador.

Um amplo projeto de pesquisa coordenado pela Prof.^a Dr.^a Vera Maria N. S. Placco e ligado ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia

da Educação da PUC/SP objetivou estudar as representações sociais de alunos do Ensino Fundamental (1996) sobre AIDS, Drogas e Violência e professores do Ensino Médio sobre AIDS, Drogas, Violência e prevenção (2005), de maneira que pudesse fundamentar trabalho relacionado a intervenções preventivas na escola com um todo. (PLACCO et al, 2005). Na primeira pesquisa, na capital paulista, foram aplicados questionários para adolescentes na faixa etária entre 11 e 15 anos, alunos de escolas públicas e particulares. Os dados obtidos por meio do questionário foram processados no *software* SPSS. Os resultados indicaram que as representações sociais de violência dos jovens pesquisados são constituídas na comunicação familiar, escolar e da mídia. Estas representações sociais direcionam o comportamento e a comunicação com outros jovens, a forma de se expressarem e as atitudes em relação à violência. Na segunda pesquisa, foram realizados grupos focais com professores de Ensino Médio de uma escola pública. Os dados das entrevistas foram processados pelo *software* ALCESTE. Os professores manifestam a dificuldade de lidar com suas próprias representações sociais no que diz respeito à prevenção, e que estão, segundo Placco et al (2005), "[...] na origem de suas percepções, atitudes e pensamentos subjacentes."

Gonini et al (2005) analisaram as representações sociais de 33 alunos entre dez e 13 anos de duas escolas públicas do interior paulista. Como procedimento, os adolescentes expressaram em uma folha em branco, por meio da escrita ou de desenhos, o que lhes vinha à mente sobre violência na escola. Entre os resultados destaca-se que os alunos constroem suas representações sociais de violência em diversas esferas: grupos de amigos, escola, família, mídia e polícia. Na escola, que já desenvolvia projetos envolvendo a temática violência, as representações sociais expressam um conteúdo mais voltado para valores éticos.

Kodato, Santos e Andrade (2007) efetuaram pesquisa cujo objetivo era estabelecer uma rede de pesquisa e prevenção em violência institucional, com base em investigações comparativas para subsidiar políticas públicas e de gestão. Também investigaram representações de violência, conhecimento e ensino de professores da rede pública. Como procedimentos, realizaram sessões de grupos focais com 30 docentes. Dentre os resultados, os sujeitos consideram a desestruturação da família e a falta de perspectivas futuras como possíveis fatores de origem da violência escolar. Também acreditam que o abandono da comunidade

pelo poder público e a estrutura da escola contribuem tanto para a violência quanto para mantê-la.

Santos et al (2007) desenvolveram trabalho cujo objetivo era investigar, entre grupos de adolescentes de diferentes camadas sociais, quais as representações sociais de violência e quem é o outro considerado por eles como violento. Foram efetuadas 109 entrevistas com jovens entre 15 e 19 anos estudantes de escolas públicas e privadas de Recife. Os dados foram processados no *software* ALCESTE. Para todos os sujeitos, a violência é um fenômeno que vem do outro: o pobre, o drogado, o alcoolista, as pessoas sem educação, sempre o outro, o diferente do grupo a que ele pertence. Para os adolescentes das escolas privadas, a violência é personificada no grupo que eles identificam como pobres. Por sua vez, para os estudantes das escolas públicas, é o outro o diferente, mau e drogado, que representam como ameaçador.

Em relação às pesquisas sobre RS e *bullying*, Bernardini e Gonçalves (2009) alegam que os professores, sujeitos de suas investigações, acreditam que o fenômeno é como se fosse uma *moléstia* e, como tal, necessita de remédio para ser tratada. No entanto, acreditam que nada podem fazer, uma vez que o Conselho Tutelar e o Estatuto do Menor e do Adolescente (ECA) impedem-nos de tomarem uma atitude. A inoperância docente possibilita a banalização da violência e corre-se o risco, assim, de manter os episódios que contribuem para a violência na escola.

No entanto, Coutinho, Silva e Araújo (2009) entrevistaram adolescentes que relataram os comportamentos de bater, jogar, cortar, tomar objetos em sala de aula como manifestações de *bullying* e tais manifestações seriam ancoradas nos tipos de violência física e patrimonial. Para esses jovens, uma das maneiras de vencer este problema é comunicar aos pais e à direção da escola, uma vez que as consequências podem ser tristeza, depressão, solidão e exclusão social.

Costa e Lima (2009) buscando representações sociais de professores acerca de violência na escola, afirmam que os sujeitos isolam a instituição e o trabalho docente do fenômeno quando culpabilizam o aluno, a família e o bairro. Ao expressarem medo em seu cotidiano e se distanciarem do problema, os professores demonstram o desamparo frente a uma realidade que, além de envolver questões sociais e econômicas, também reflete a inadequação da formação acadêmica para enfrentar a violência na escola.

As pesquisas seguintes não possuem a TRS como teoria embasadora.

Ristun (2001) apresentou, em sua tese de doutorado, pesquisa junto a 47 professores do Ensino Fundamental de quatro escolas públicas e privadas, a respeito da concepção que tinham sobre o conceito de violência. Para abranger níveis de descrição os mais variados, estabeleceu as categorias: classe, modalidade e formas da violência. Buscou também, na visão dos professores, identificar alguns mecanismos sociais no cotidiano escolar que contribuíssem para caracterizar a escola como agente de reprodução ou de mudança da violência. Da mesma maneira, objetivou verificar como os conceitos de violência estariam relacionados com a prática dos professores. Dentre os muitos resultados, destaca-se que o conceito de violência foi contextualizado em função de suas causas e consequências. As causas contextuais foram bem mais apontadas que as pessoais, revelando uma concepção de origem sócio-estrutural da violência. Foi indicada como a mais grave, a violência física e, como a mais aceitável, aquela originada de más condições financeiras.

Os professores alegam que, no cotidiano, aspectos da violência se evidenciaram, principalmente, nas mudanças comportamentais e afetivas, produzidas por várias formas de delinquência, que são as que mais perturbam o seu dia a dia.

Para identificar os aspectos do conceito de violência em suas práticas, os professores relataram episódios em que houve, por parte deles, ora a repressão, ora a neutralidade, apontando para os efeitos da banalização da violência.

A tese de Silva (2006) caracteriza-se como uma pesquisa intervenção que teve como foco a violência nas escolas. Utilizando-se de questionários, entrevistas e processos grupais provenientes da intervenção realizada em uma escola pública de Bauru, interior de São Paulo, foram investigados alguns aspectos como: a realidade da violência nas escolas e suas consequências no cotidiano da atividade do professor; o conceito de violência que está subjacente à prática do professor e as concepções de desenvolvimento que estavam subjacentes à representação que tinham da violência. Entre as conclusões, percebeu-se que os professores têm concepções inatistas ou religiosas da violência que os impedem de enfrentá-la, mesmo em situações nas quais poderiam agir. A pesquisadora apresenta os relatos das ações de intervenções feitas junto ao corpo de educadoras da escola alvo da pesquisa.

Nogueira (2003) realizou, em sua tese, análise sobre a produção científica dos programas de pós-graduação em Educação da Pontifícia Católica de São Paulo (PUC/SP) e da Universidade de São Paulo (USP), a respeito do tema *escola e violência*, no período 1990 a 2000. Dentre os resultados, concluiu que os aspectos físicos e não físicos da violência foram os que mais os autores destacaram em seus estudos, assim como as pesquisas sobre violência *da* escola e *na* escola estão mais preocupados com a falta de disciplina. Observou também que as explicações da violência dão mais ênfase ou ao aspecto social ou ao individual ou a ambos, porém são mantidos como entidades separadas.

Zechi (2008) em sua dissertação fez um levantamento bibliográfico de 21 teses e dissertações produzidas em Programas de Pós-graduação em Educação do Estado de São Paulo, no período de 2000-2005. Entre os principais resultados, destaca que todos os autores, por ela pesquisados, acreditam que a dificuldade de entender a violência e a indisciplina advém da multiplicidade de conceitos desses fenômenos. As formas físicas, psicológica, institucional e simbólica são as formas como a violência se manifesta. No entanto, a indisciplina seria uma rebeldia, uma forma de resistência ao autoritarismo pedagógico ou ao sistema excludente das escolas.

Domingos (2005), em sua tese, desenvolveu estudo etnológico em uma escola pública da periferia de São Paulo. Em suas conclusões, relatou que os professores enfatizaram fatores externos e internos à escola como causas da violência. Entre os externos, destacou a personalidade dos alunos, a exclusão social e a suposta desestruturação familiar dos jovens. Quanto aos internos, as razões seriam a ausência do prazer estético em decorrência da falta de infra-estrutura da escola, com poucos e quebrados recursos didáticos e a falta de incentivos para despertar o interesse dos alunos pela aprendizagem.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em parceria com a Universidade de Brasília, realizou, em 1998 (CODO, 2000), um levantamento nacional, apenas com professores da rede pública. Entre outros assuntos, abordava o tema violência escolar. A pesquisa revelou que os episódios de violência mais corriqueiros, no conjunto das escolas brasileiras, foram os de vandalismo, seguidos de agressões entre os alunos e, por último, os de agressão dirigidos aos professores.

Segundo essa pesquisa (BATISTA; EL-MOOR, 2000), Mato Grosso se destaca, na região Centro-Oeste, como o estado com o maior número de ocorrências tanto em vandalismo e roubo, quanto em agressões a professores.

Com base em uma pesquisa empírica realizada em escola da Ceilândia, DF, Queiroz (1999), analisou as diferenças e as semelhanças nas percepções dos sujeitos da comunidade escolar – estudantes, pais e professores – sobre o fenômeno da violência na escola. Entre outros, os resultados revelaram que a violência traduz-se, principalmente, em provocações, desrespeito às pessoas e agressões verbais. Para o autor, uma violência eminentemente de caráter relacional.

A seguir, uma síntese dos principais resultados das pesquisas expostas anteriormente:

- entre as causas externas da violência na escola, apontadas pelos atores escolares, destacaram-se a desestrutura familiar dos alunos, as questões econômicas que promovem a exclusão social e o abandono do poder público.

- entre os fatores internos à escola, fatores ligados à infra-estrutura e às características dos jovens.

Os tipos de violência mais enfatizados foram a verbal e a física, sendo esta última, uma das consequências da primeira. Nota-se a tendência de naturalizar a violência na escola, apesar do *bullying* ter ganhado visibilidade recentemente. De maneira geral, os docentes representam a violência como um fenômeno externo à escola em relação ao qual pouco ou nada podem fazer para prevenir ou combater.

Na contínua busca por atualização de dados a respeito de pesquisas sobre violência escolar, consultou-se o *site* Observatório de Violências nas Escolas - Brasil, fruto da união de esforços entre a UNESCO e a Universidade Católica de Brasília, iniciativa inédita na América Latina. Outro *site* com material sobre tema é o *Observatório Ibero Americano de Violência nas Escolas*, da pesquisadora Mirian Abramovay. Tanto em um quanto em outro, em relação às pesquisas ali postadas, utilizam-se dados até 2004. Em relação aos artigos e publicações mais recentes, os temas giram em torno, principalmente, de absenteísmo e fracasso escolar, *bullying*, drogas e gangues.

O *Núcleo de Estudos da Violência* da Universidade de São Paulo (NEV/USP) publicou, como resultado de suas pesquisas, em 2006, o livro *Violência na escola: um guia para pais e professores*. (RUOTTI; ALVES; CUBAS, 2006). Tal livro trata das diferentes formas que a violência pode assumir no cotidiano da escola, indo da

não resolução de pequenos conflitos que fazem parte das dinâmicas de relações interpessoais presentes no ambiente, até casos externos de violência que interferem na rotina da escola. Assim, são abordados temas como: violência institucional, assédio moral denominado como *bullying*, e alguns aspectos sobre violência e condições sociais e infra-estruturais tanto da escola como de seu entorno. Ao final, são apresentadas e discutidas algumas experiências que podem servir como alternativas para a redução dessa violência.

Em julho de 2008 (CIEGLINSKI, 2008), a agência de notícias Brasil divulgou pesquisa encomendada pela PLAN, uma entidade não governamental atuante em mais de 66 países. Tal pesquisa levantou que mais de um milhão de crianças, a cada dia, em todo mundo, sofrem algum tipo de violência na escola. A pesquisa no Brasil investigou seis estados e os resultados mostraram que 70% dos doze mil estudantes questionados, afirmaram terem sido vítimas de violência na escola. Outros 84% desse total apontaram suas escolas como violentas. Infelizmente, é possível acessar apenas estes dados, pois o site da ONG não disponibilizou a pesquisa.

2.4 Pesquisas sobre violência nas escolas em Cuiabá

Apesar de algumas pesquisas relatadas a seguir também serem embasadas na TRS e fazerem parte de grupos de pesquisa, decidiu-se por separá-las do item anterior para melhor enfatizar o contexto cuiabano.

Kátia Simone Bianchi (PAREDES, SAUL, BIANCHI, 2006), do grupo de Pesquisa Educação e Psicologia da UFMT, pesquisou, junto aos professores das séries finais do Ensino Fundamental da rede pública estadual e municipal de Cuiabá, com o objetivo de conhecer as representações das representações sociais de seus alunos com relação à violência. Para os docentes, um dos principais indutores dos jovens à violência são as amizades e os efeitos do meio a que pertencem. Ancoram tais representações no que eles chamam de *más companhias* e *mau caminho*, sendo objetivadas nas gangues. Outro grande responsável, segundo os professores, pela violência revelada por seus alunos é o contexto familiar e as circunstâncias vivenciadas ali. Os atos de violência, como espancamento, por exemplo, de que

seriam testemunhas ou vítimas, serviriam de modelo a esses jovens. Além do mais, a orientação dada pelas famílias é considerada precária e inadequada.

Os professores relataram que dificuldades limitadoras, como: o pouco tempo, a formação insuficiente, o medo e o distanciamento da realidade dos alunos seriam os fatores que levariam os docentes a não abordar as questões da violência na escola. Segundo eles, determinadas disciplinas, psicólogos e até mesmo a Igreja seriam mais indicados para assumir essa responsabilidade. Acreditam mesmo que os alunos dão muito mais credibilidade às informações da mídia, reconhecendo-as e aceitando-as, do que o fazem em relação àquelas oferecidas pela escola.

Os docentes acreditam que, para os alunos, a violência está naturalizada e somente relacionada às situações extremas sinalizadas pelo sangue. As brigas verbais seriam, portanto, ocorrências corriqueiras, embora precursoras da violência física. Assim, os professores não se percebem como agressores, a não ser na figura dos colegas. Reconhecem-se como vítimas, sentem medo e preocupam-se com as ameaças e agressões que podem concretizar-se.

A diferença entre os objetivos da pesquisa de Bianchi (2006) e os da presente pesquisa é que a primeira buscou as representações que os professores possuíam acerca do que seriam as representações dos seus alunos sobre violência na escola, enquanto na segunda, busca-se as representações dos professores acerca do mesmo tema.

Saul (PAREDES; SAUL; BIANCHI, 2006) também do grupo de Educação e Psicologia da UFMT, pesquisou alunos da rede pública, na faixa etária compreendida entre 11 e 15 anos, buscando suas representações sociais a respeito da violência na escola. Foram utilizados questionários e entrevistas como instrumento de coleta de dados. Entre os principais resultados, pode-se destacar que, para os jovens, as agressões físicas e verbais parecem ser os elementos que constituem suas representações sociais de violência; para a maior parte deles, objetivadas em uma imagem nociva. Também se fizeram presentes representações sociais de violência como algo corriqueiro e natural. Porém, interpondo-se a todas essas representações, os jovens relativizam o que sabem da violência, levando em conta quem a pratica, contra quem e por que é realizada, ancorados em conjunto de valores e normas que os orientam.

O projeto *Violência nas escolas: escutando todos os atores envolvidos* foi desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa da UFMT, Educação, Subjetividade e

Psicanálise, e compreendeu o período de novembro de 2005 a junho de 2006, em Cuiabá. Tal projeto deu origem à dissertação de mestrado de Klein (2007). A pesquisadora colheu relatos, por meio de grupos focais, de 20 alunos na faixa etária entre 9 e 17 anos, de uma escola estadual de Cuiabá. Para eles, a violência entre pares, na escola, se manifesta através da força física, quando se empurra, derruba, chuta e dá socos um ao outro. Quando faz uso do que ela chama de violência psíquica, o colega intimida com olhares, gestos e palavras. Segundo os jovens, na maioria das vezes, a violência psíquica passa despercebida aos adultos, ou é, até, ignorada. Quanto aos tipos de violência por parte dos professores, os alunos apontaram: a falta de compreensão, ausência de diálogo e a postura autoritária com que conduzem certos assuntos, principalmente nos casos em que eles mesmos dão maus exemplos. Foram citados: gritar com os alunos, jogar giz, apagador ou cadeira, xingar o aluno ou alguém da sua família e até mesmo a violência física, como puxar orelha ou o cabelo e dar tapa.

Em 2002, a UNESCO, em parceria com várias instituições, publicou uma ampla pesquisa realizada em 14 capitais brasileiras, incluindo-se Cuiabá.

A referida pesquisa recorreu a duas abordagens complementares, utilizando diferentes instrumentos de coleta de dados. Foram aplicados questionários fechados a alunos, pais e professores, entrevistas em grupos focais com alunos, pais e professores, além de entrevistas individuais abertas com diretores, membros do corpo técnico-pedagógico, dentre outros. Em Cuiabá, foram aplicados 1.950 questionários a alunos de 17 escolas públicas e quatro particulares, na faixa etária de 11 a 24 anos. Participaram dos grupos focais 60 alunos e 30 professores.

Para ilustrar, foram selecionados alguns resultados encontrados em Cuiabá.

Quando ocorre uma briga na escola, segundo os alunos, a reação mais freqüente é o incentivo dos colegas. Este é um ponto de discrepância em relação ao que relatam os membros do corpo técnico-pedagógico. Para estes, a atitude mais usual dos alunos é chamar os diretores ou professores.

Indagados sobre o que faz um aluno da escola quando sofre uma agressão, parte dos jovens pesquisados em Cuiabá, quase 40%, respondeu que recorre à Direção da escola. Porém, outro grupo, em proporção semelhante, indicou que se vinga, com ajuda de amigos.

Parte dos alunos (30%) relatou saber que já ocorreram casos de roubos e furtos na escola onde estudam.

Pouco mais da metade dos jovens respondeu que não consegue se concentrar nos estudos, consequência da violência na escola.

De maneira geral, essa pesquisa revelou que, tanto para alunos, quanto para o corpo técnico-pedagógico, a violência física, precedida das ameaças e dos xingamentos, parece ser a face mais visível de violência na escola.

No próximo capítulo, será detalhada a metodologia utilizada para investigar as representações sociais de um grupo de educadores acerca da violência na escola.

3. METODOLOGIA: O CAMINHO PERCORRIDO

O ser humano busca, por meio do conhecimento, entender a realidade que o cerca. O conhecimento é, portanto, o resultado do enfrentamento que o homem faz ao mundo, pela necessidade que tem de entender tal realidade.

A pesquisa científica é importante momento do processo de conhecimento, em que o homem tem a possibilidade de modificar a natureza, transformando-a de acordo com suas necessidades. (PINTO, 1969). Ela tem a finalidade de prover a consciência humana de idéias representativas de conteúdos que foram ignorados da realidade; portanto, de produzir conhecimento novo.

Como a ciência é uma forma de conhecimento da realidade, vai ser por meio da pesquisa que ela vai conseguir responder às questões e solucionar problemas, enfim, tentar conhecer e explicar fenômenos, como se estruturam, como podem ser controlados e orientados, mediante o emprego de procedimentos científicos. Destarte, validar ou invalidar as hipóteses que se lançam sobre os problemas.

A pesquisa, e, por meio dela, o desvendamento da realidade, devem vir atreladas à reflexão crítica do contexto, da teoria, dos objetivos, do método e das técnicas, para que se possa obter conhecimento com certa segurança e validade. (GATTI, 2002).

O objetivo desta pesquisa é identificar e analisar as representações sociais de um grupo de professores de algumas escolas públicas estaduais de Cuiabá acerca da violência no contexto escolar. Na tentativa de alcançar o objetivo proposto, será apresentada, a seguir, a trajetória metodológica.

Inicialmente, será oferecida uma breve contextualização do universo visitado. Após, comparecerão os instrumentos de coleta de dados, a caracterização dos sujeitos e informações acerca do tratamento e da análise dos dados.

3.1 Cuiabá: universo da pesquisa

Bandeirantes paulistas, ao perseguirem índios para tomá-los como escravos, depararam-se com pepitas de ouro às margens do rio Coxipó-Mirim. A partir desse descobrimento, foi fundado, em oito de abril de 1719, o Arraial da Forquilha, que daria origem, mais tarde, à Vila Real do Senhor Bom Jesus de Cuiabá. (SIQUEIRA, 2002). Elevada à condição de cidade em 1818, quase um século depois de sua fundação, torna-se a capital da Província de Mato Grosso, em 1824.

Desde então, Cuiabá atravessou períodos alternados de crescimento econômico e populacional e períodos de esvaziamento da população e marasmo econômico.

Atualmente, a economia está centralizada no comércio atacadista e varejista, mas o turismo, dada a sua proximidade ao Pantanal e à Chapada dos Guimarães, começa a despontar. Na agricultura, cultivam-se hortifrutigranjeiros e lavouras de subsistência.

Segundo o último levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2007, o município de Cuiabá contava com 526.830 habitantes. (IBGE, 2008). Sua área física espalha-se em 3.538,17 km².

Cuiabá, rotineiramente, registra algumas das temperaturas mais quentes dentre as capitais brasileiras. Seu clima é tropical quente e sub-úmido. A precipitação média anual atinge 1750 mm, com intensidade máxima no período de dezembro a fevereiro. A temperatura máxima, nos meses mais quentes, fica em torno de 43°C. Durante a seca, que vai de maio a agosto, a umidade cai a níveis críticos, às vezes abaixo de 15% e a temperatura varia entre 17º graus à noite e 38º durante o dia.

A capital, hoje, é uma metrópole que, acompanhando o estado de Mato Grosso, tem um crescimento em torno de 10% ao ano. Porém, o aumento desordenado da população provocou uma ampliação sem planejamento urbano, principalmente das áreas periféricas da cidade que, em sua maioria, carecem de serviços públicos básicos. A cidade enfrenta, no presente, problemas decorrentes de trânsito conturbado, violência crescente e desigualdade social.

3.1.1 Breve contextualização da violência em Cuiabá

Apesar de se ter discorrido a respeito da violência na sociedade brasileira contemporânea no capítulo anterior, optou-se em desenvolver aqui, na metodologia, o item sobre a violência especificamente em Cuiabá, para melhor contextualizar o universo da pesquisa.

Naldson Ramos da Costa, professor do Departamento de Sociologia e Política da UFMT, membro-fundador do Núcleo Interinstitucional de Estudos da Violência e Cidadania na UFMT, em um artigo (COSTA, 2004), considera que a questão da violência em Mato Grosso, nos últimos 20 anos, devido às dimensões alcançadas, preocupa as autoridades e deixa a sociedade muito insegura.

Nas redes de sociabilidade mato-grossense é comum o emprego da violência como forma de resolver os conflitos entre as relações interpessoais e nas que contrapõem os interesses das elites e das não-elites. A violência e a criminalidade foram aceleradas em Mato Grosso, em particular na capital Cuiabá, devido ao processo de ocupação e expansão das suas fronteiras agrícolas mediante uma política de colonização oficial e particular, que deu origem a uma urbanização acelerada e desordenada, ao lado do crescimento dos problemas sociais e da criminalidade, tanto no campo como nas cidades. Mas é partir da década de 90 que emergem os conflitos que resultarão no aumento da exclusão social, da violência e da criminalidade. (COSTA, 2004, p. 4).

O pesquisador afirma que, em decorrência dos conflitos das redes de sociabilidade ou poder, e do aumento da criminalidade, tornou-se comum, atualmente, em Mato Grosso, a prática de controle social ou de solução de conflitos "[...] com base no uso ilegítimo da força policial ou de crimes de pistolagem e violência privada" (COSTA, 2004,p. 4).

Segundo o Secretário de Estado de Justiça em exercício, em 2008,

A ascensão da violência e da criminalidade no estado resulta de diversos fatores, entre os quais: o crescimento demográfico urbano e a ineficiência histórica das políticas públicas de uma forma geral, no combate à fome e à miséria, bem como a ausência de programas voltados à formação moral e educacional dos jovens. (ESTUDO DA SEJUSP, 2008).

Em sua tese de doutorado, Oliveira (2006) constatou que Cuiabá apresenta coeficientes de mortalidade por agressões, acidentes de trânsito, afogamento e suicídio superiores aos encontrados no restante do Brasil e de Mato Grosso, nos últimos 20 anos, tendo um crescimento de cerca de 50%, no período de 1980 a 2002. Mais de 60% dos óbitos ocorrem no grupo de 20 a 49 anos, mas as causas

externas já se constituem no primeiro motivo de morte em adolescentes, computando 77% dos óbitos, nesse grupo.

A delegada Mara Rúbia de Carvalho, em entrevista para falar de sua experiência à frente da Delegacia Especializada de Defesa da Criança e do Adolescente de Cuiabá (Dedica), no dia 17 maio de 2009, revelou que os tipos de crimes mais investigados pela delegacia são aqueles relacionados aos maus tratos, negligência, constrangimento e lesão corporal. Dentre os crimes sexuais, impera o atentado violento ao pudor e o estupro. (OLIVEIRA, 2009).

Se algo não for feito com mais efetividade na área de segurança, em dez anos, nada menos que 2000 cuiabanos terão sido assassinados na Capital, metade deles jovens com idade entre 18 e 24 anos. Quem traça esse cenário sombrio para a segurança da Capital é o cientista político Louremberg Alves. Ele lembrou que a violência na Grande Cuiabá ocorre, em parte, por causa da migração da zona rural para a Capital. *Essas pessoas não estão preparadas para encontrar trabalho e isso, quando tem*, relata. Há previsão dos órgãos de segurança de investir nove bilhões de reais na segurança pública. No entanto, segundo Louremberg, tem que haver uma integração com as demais áreas do governo, como saúde, educação e esporte. Se não tiver tudo isso de uma forma integrada, infelizmente, a violência tem tudo para crescer nos próximo 10 anos. (ROSA, 2009).

Na busca de se fazer uma contextualização da violência escolar por meio das notícias dos jornais, fez-se sucinta incursão pelos destaques jornalísticos dos principais diários de Cuiabá entre os anos de 2007 e 2008. Aparecem notícias sobre estudantes baleados, seja por jovens que adentram na escola para o chamado acerto de contas, seja em brigas geradas no interior das instituições. Abundam notícias em que discussões terminam ora em facadas, ora em socos e pontapés entre grupos à porta da escola. Também ameaças de morte a professores e alunos por traficantes de drogas e várias manchetes a respeito de escolas assaltadas repetidas vezes, as quais tiveram seu patrimônio, como computadores, televisores, e até fios elétricos, roubados.

Ainda na procura de se entender melhor a situação da violência nas escolas, em Cuiabá, entrevistou-se, em novembro de 2008, o então diretor do Programa Segurança, Disciplina e Qualidade Social nas escolas da Secretaria Estadual de Educação.

O mesmo relatou que o Programa foi criado em parceria com a Secretaria de Justiça e Segurança Pública, Ministério Público, Polícia Militar e Polícia Judiciária Civil. Os altos índices de registro de ocorrências nas escolas de Cuiabá e Várzea Grande (município fronteiro a Cuiabá) justificaram a implantação de tal Programa. O objetivo, segundo informações fornecidas pelo coordenador, é a redução dos níveis de violência dentro e no entorno das escolas, promovendo a integração e parceria entre a escola, a polícia e a sociedade, melhorando o ambiente e o relacionamento entre as pessoas, em regime de mútua colaboração entre os participantes.

O Programa foi implantado em outubro de 2007 e, segundo afirmações do diretor, ainda não funciona exatamente como um programa e, sim, como um conjunto de ações *para apagar o fogo*. As ações feitas até agora se constituem no policiamento no entorno das escolas selecionadas e em treinamento, no SENAC, de adolescentes aprendizes identificados como problemáticos.

Indagado sobre quais os critérios de seleção das escolas para participar do Programa, o diretor informou que se basearam em pesquisa da UNESCO, realizada em Cuiabá, em 2000, no número de ocorrências de violência registradas nessas escolas e na nota baixa alcançada no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

3.1.2 Dados das escolas estaduais

Cuiabá dispõe, segundo dados disponibilizados pela Secretaria de Educação (SEDUC), de 82 escolas estaduais urbanas, sendo que uma unidade escolar pode ministrar mais de um nível ou modalidade de ensino, isto é, oferecer tanto o Ensino Fundamental quanto o Médio. (CUIABÁ, 2008).

O quadro a seguir ilustra o número de docentes nas escolas públicas estaduais na capital.

Docentes	N
Ensino Fundamental	1.679
Ensino Médio	973
TOTAL	2652

Quadro 1 Docentes nas escolas públicas estaduais em Cuiabá, por nível

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, (2008)

O quadro número 02 informa o número de matrículas iniciais em Cuiabá, na rede estadual de ensino, de acordo com o do Censo Escolar 2007 – EDUCACENSO.

Nível	N
Creche	342
Pré-escola	513
1ª a 4ª série e anos iniciais	12.260
5ª a 8ª série e anos finais	22.130
TOTAL	55.286

Quadro 2 Alunos matriculados em unidades escolares estaduais em Cuiabá

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (INEP, 2007)

Os dados postados aqui são do ano de 2007, não atualizados para 2009. Preferiu-se assim, uma vez que o ano da coleta de dados foi 2007.

3.2 A pesquisa. Primeira Fase: sessões de observação

Para recolher dados prestantes ao estudo das representações sociais, inicialmente utilizou-se a Técnica de Observação. Isto permitiu refletir sobre o problema de pesquisa, contribuindo para ter noções sobre o universo dos sujeitos e os contextos das ações referentes ao tema pesquisado. Para Vianna (2003, p. 12) “[...] a observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em Educação”. Foram as observações feitas nessa fase, juntamente com a leitura da bibliografia existente sobre o tema, que possibilitaram a construção do roteiro de entrevistas aplicadas na segunda fase da pesquisa.

Tais roteiros de observação foram seguidos não só nas escolas do período inicial de observação, como também naquelas nas quais foram efetuadas as entrevistas, obtendo-se vasto material escrito no diário de campo. (APÊNDICES A e B)

Foram elaborados dois Roteiros:

- Observação da sala de aula. (APÊNDICE A).
- Observação da escola, entorno e infra-estrutura (APÊNDICE B).

Em março de 2007, foram escolhidas aleatoriamente quatro escolas da rede estadual de ensino, uma para cada região administrativa da cidade. Em cada uma, as sessões de observações duraram aproximadamente duas semanas.

A escolha pela rede estadual de ensino foi feita na tentativa de buscar um universo de pesquisa o mais assemelhado possível, uma vez que a rede municipal de ensino oferece características diferentes, principalmente no que concerne à faixa etária de alunos atendida, que, na rede municipal, compreende, sobretudo, o ensino infantil. Para esta pesquisa, como será justificado posteriormente, buscou-se escolas que atendessem turmas de 5ª série em diante.

Primeiramente, ao chegar à escola, apresentava-se a autorização por escrito da Secretaria Estadual de Educação (ANEXO A) à coordenação ou à direção e solicitava-se da mesma permissão para realizar a pesquisa na instituição. De maneira geral, os gestores, professores e mesmo os porteiros e merendeiras, com os quais foram travadas conversas informais, demonstraram boa vontade e prestaram as informações solicitadas.

Em cada escola, ora as observações eram feitas no período matutino, ora no vespertino. Foram acompanhados os horários de entrada e saída, assim como o tempo e as atividades do recreio dos alunos, além das sessões em sala de aula, sala da coordenação e sala dos professores.

É importante informar que, para formar apenas um conjunto de dados, as informações registradas nesse período serão relatadas aqui juntamente com aquelas coletadas durante as entrevistas, já que as observações se estenderam no decorrer de toda a pesquisa, seguindo o mesmo modelo de roteiro.

A maior parte das escolas visitadas atende entre 600 a 2.700 alunos, distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno. O diretor é o mesmo para os três períodos, porém há um coordenador de manhã, outro à tarde e um deles se repete à noite.

As escolas, quanto à infra-estrutura, pouco variam entre si. O que muda é o estado de conservação. Todas são cercadas por muros; no entanto, em alguns, há buracos que servem para a fuga dos alunos, enquanto em outras escolas são as quadras de esporte que estão deterioradas ou os banheiros com canos entupidos.

Foram ouvidas várias queixas, como as que se seguem:

O telhado de algumas salas está todo cheio de cupim. Enjoei de pedir na Secretaria e ninguém faz nada. Morro de medo de cair um pau na cabeça de algum aluno.
(diretora, faixa etária entre 31 e 40 anos, 12 anos de tempo de serviço,)

No período das chuvas é tanta goteira que fica um rio isso aqui. Em dia de chuva forte, temos que juntar turmas ou dispensar aluno para casa.
(professor, idade acima dos 50 anos, 23 anos de tempo de serviço,)

Entretanto, frases como estas também se fizeram ouvir:

Nossa escola passou por uma grande reforma nas férias. Está toda pintada, quadra arrumada, bebedouros novos, sala de vídeo, dá gosto de ver. Até horta nós estamos fazendo com os alunos. Eles ficaram muito alegres quando viram. Só espero que saibam manter.
(coordenador, idade entre 41 e 50 anos, 26 anos de tempo de serviço).

Quanto às salas de aula, foram observadas grandes diferenças entre as escolas: umas são razoavelmente adequadas, com cadeiras e quadros em bom estado de conservação. Em outras, quadros e a iluminação deixam a desejar e o barulho dos ventiladores é motivo de irritação constante em todas as escolas visitadas.

E o calor também é muito grande, os ventiladores são insuficientes, alguns deles são arcaicos, fazem muito barulho, parecem helicópteros dentro da sala, atrapalhando a audição e a aula.
(professora, idade entre 31 e 40 anos, oito anos de tempo de serviço)

Um problema corriqueiro, mas extremamente incômodo, em praticamente todas as escolas visitadas, é o calor. Os ventiladores no teto pouco conseguem amenizá-lo e equipamento de ar-refrigerado é muito raro de encontrar. Quando, em conversa informal, certa professora perguntou sobre o tema da pesquisa e soube que era a respeito de violência na escola, afirmou categoricamente:

Escreve aí: a maior violência desta escola é o calor!
(professora, idade entre 31 e 40 anos)

Nos meses entre agosto e outubro, as escolas encerram as atividades do período matutino por volta das 10h e do vespertino às 15h devido à baixa umidade do ar, em torno de 12% a 25%, semelhante à encontrada nos desertos. Esta situação agrava-se em função das queimadas, muito comuns na época.

Outro problema, mais comum às escolas da região central, diz respeito às constantes brigas entre seus alunos com de outras escolas. Muitos, ao sair das aulas, retiram a blusa do uniforme e vestem outra camiseta com medo de serem agredidos. Foram tantos os confrontos, no primeiro semestre de 2008, que a polícia passou a fazer rondas diárias no trajeto por onde os alunos de várias escolas se cruzam.

As escolas da região central têm no seu entorno, predominantemente, casas comerciais e recebem alunos de todas as regiões da cidade. Segundo algumas coordenadoras, o acesso aos pais é muito prejudicado, pois, devido à maior distância dos bairros onde moram, eles dificilmente comparecem quando solicitados.

Quanto às escolas visitadas localizadas nas áreas periféricas, em bairros de baixa renda, o entorno é formado por casas simples, pequenas lojas de comércio e bares. A maior parte das escolas está situada em ruas de trânsito tranquilo, porém próximas às avenidas principais, bem mais movimentadas, para onde os alunos precisam se deslocar para pegar condução.

Nas regiões mais periféricas da cidade, algumas escolas conseguem criar um vínculo maior com a comunidade que as circunda.

Como a escola possui a única quadra coberta do bairro, ela fica aberta para o acesso nos fins de semana, mas só a quadra. O vigia abre e depois fecha. Assim, a escola não sofre depredações, ao contrário de outra escola aqui do bairro, que está toda depredada. (coordenadora, idade entre 30 a 40 anos, 10 anos de tempo de serviço).

No entanto, em outras, não se consegue uma convivência pacífica.

O que eu acho que ajudaria até pra não ter tanta violência, é a quadra que nós não temos, que é uma quadra coberta. Nós não temos quadra. Nossa quadra é a quadra que a comunidade tomou conta. A comunidade aqui atrás. O que aconteceu? A comunidade, os *marginaizinhos* da comunidade entram a hora que eles querem na nossa quadra e saem a hora que eles desejam também. Fizeram um buraco no muro e eles que tomam conta da quadra. Então, se tem educação física, não pode fazer lá, por que acontece que na hora que for fazer educação física, eles aparecem, e atrapalham todo o ambiente, tem que fazer aqui no pátio interno da escola. (coordenadora, idade entre 41 e 50 anos, 28 anos de tempo de serviço)

Em vários bairros da periferia, nas quatro regiões visitadas, ouviram-se queixas relatando como outrora a região era calma, e como deixou de ser, após invasões terem se instalado nas proximidades.

Até uns cinco atrás isso tudo aqui era tranquilo. Depois dessa invasão aí, começaram os *problema*. É roubo, assalto, essa droga toda. As crianças de lá que vem estudar aqui, dá até dó. Não tem a mínima condição, coitados.

(porteiro, idade entre 30 e 40 anos, 15 anos de serviço, morador do bairro).

De maneira geral, há sempre alguns jovens, quase todos do sexo masculino, que não são alunos das escolas, à porta das mesmas, no momento da saída. Parte deles vem para *paquerar*; outros, segundo o linguajar dos próprios adolescentes, vêm para *caçar briga*. De acordo com o depoimento dos porteiros,

Nunca se sabe o que pode acontecer nessa hora.

(porteiro, idade entre 30 e 40 anos, 15 anos de serviço, morador do bairro).

A hora de entrada e saída dos alunos é sempre um momento importante que os porteiros conhecem bem.

Diretora nem sabe das *coisa* que passo aqui. Faço amizade com esses meninos de gangue, *tudo* bandido, que fica aí no portão da escola, prá poder conhecer e descobrir o que eles querem. Às vezes, tem uns que *some*, quando voltam contam que *tavam* na cadeia. Tenho que ter muito jogo de cintura. Eles dizem que não tem nada a perder, já mataram uns dois ou três, ficam presos e depois são soltos. De verdade, não vejo a hora de aposentar.

(porteira, idade acima dos 50 anos, 24 anos de tempo de serviço, 15 anos na escola, moradora do bairro)

Às vezes, finjo que não vejo que eles *pula* o muro prá fugir da aula. A coordenadora nem sonha uma coisa dessa. Mas, já sofri muita ameaça aqui. Por isso, de vez em quando faço vista grossa, mas briga aqui na porta eu não admito de jeito nenhum. Ainda mais quando vem gangue de outro bairro. Eu ligo do meu celular mesmo prá ronda da polícia, eles vêm, dão uma batida, encosta todo mundo na parede e aí *passa* uns dias tudo calmo.

(porteiro, idade entre 20 a 30 anos, 5 anos de tempo de serviço, 5 anos na escola).

Nesses bairros, segundo relatos, a polícia só vem se acionada. Não faz ronda rotineira.

Alguns porteiros e merendeiras foram entrevistados informalmente, sem um roteiro específico, principalmente na fase das observações, para um entendimento maior do cotidiano das escolas. São informantes preciosos, pois presenciam o que ocorre fora das salas de aula, ouvem confidências, trocam informações entre si e com os professores. Muitos são vizinhos dos alunos, sabendo, portanto, a vida, os dramas, as alegrias, enfim, os movimentos do bairro no qual estão inseridos.

Algumas merendeiras contam suas experiências.

Os que mais dão trabalho são os *pequeno*, os *menorzinho* da 5ª e 6 série. Se a gente não tomar cuidado, não se controlar, dá vontade de meter a mão na orelha. Os mais velhos, adolescentes, *faz de besta*, como se ninguém mandasse neles, mas acabam obedecendo. (merendeira, idade entre 40 e 50 anos, 19 anos de tempo de serviço, 19 anos na escola, moradora do bairro).

Aqui é tudo gente de *família* boa, trabalhadeira. A gente conhece desde pequeno. Dão trabalho aqui dentro, *faz bagunça*, mas criança é assim mesmo, *né?* Alguns dão *pro* que não presta, vão *pro* mau caminho.

(merendeira, idade entre 30 e 40 anos, 9 anos nessa escola, moradora do bairro)

A grande maioria dos alunos vem para a escola desacompanhada, quando muito com algum colega ou irmão. São poucos aqueles que algum adulto traz ou vem buscar.

Os portões das escolas estão constantemente trancados. Apenas uma escola, dentre todas, estava com o portão aberto e sem ninguém para fazer o controle. Nessa, a coordenadora exerce também o papel de porteira e queixou-se enfaticamente da impossibilidade de cumprir dois papéis. No decorrer da pesquisa, em mais duas escolas diferentes, as coordenadoras, além de seus afazeres, também cuidavam da portaria.

Como nunca foi feita nenhuma indagação, nem colocado nenhum empecilho, que impedisse a entrada nas escolas investigadas, perguntou-se a alguns porteiros que critérios utilizavam com estranhos na portaria. Eis a resposta de um deles:

Se a pessoa é jovem, eu pergunto o que quer. Aluno de outra escola não deixo entrar de jeito nenhum. Adulto, eu simplesmente deixo entrar. Os marginais eu conheço quem são.

(porteira, idade acima dos 50 anos, 24 anos de tempo de serviço, 15 anos na escola, moradora do bairro)

Intenso movimento é o que caracteriza as escolas na hora do recreio. Correria, brincadeiras, cantorias, de repente, uma briga: socos, pontapés, gritos, lágrimas. Algumas acabam tão rápido quanto começaram. Outras, invariavelmente terminam na coordenação. Nas escolas visitadas, especialmente as do período de observação, vários recreios foram acompanhados. Raramente se vê algum docente nesses horários no pátio, e quando se vê, são os coordenadores para chamar a

atenção de alguém. Recolhem-se às salas dos professores, para, segundo eles, recuperar as forças. Muitas vezes é o porteiro quem tem que intervir frente a algum conflito.

As salas de aula ficam trancadas durante o recreio e os alunos não levam material consigo.

Pelo pátio, espalham-se pequenos grupos brincando, correndo, especialmente os mais novos, ou conversando e namorando, caso sejam mais velhos. Entre estes, vários casais de namorados foram observados em carícias um tanto ousadas para o contexto escolar.

Nos corredores, durante o horário das aulas, devido ao calor, há sempre alunos transitando para beber água ou ir ao banheiro. Sem contar aqueles a caminho da coordenação.

Em todas as escolas visitadas, observou-se que a sala da coordenação é o lugar para onde parecem convergir todos os problemas, atividades e pessoas. Ora é um aluno queixando-se de dor, ora é outro reclamando do sumiço de seu material, ou então é um pai ou mãe querendo conversar.

E sempre há alunos cujos professores os enviam para a coordenação, como medida disciplinar.

Quanto a este quesito, os coordenadores pedagógicos, sem exceção, queixaram-se imensamente.

Não damos conta! É muita gente, é muita coisa! Nossa função não é essa. Temos, segundo a LDB, de trabalhar com professores na parte pedagógica, mas isso a gente tem que pensar em casa, porque aqui é só correr atrás de aluno.

(coordenadora, faixa etária entre 40 e 50 anos, 17 anos de tempo de serviço, 15 anos na escola).

Fico correndo o dia inteiro pela escola. Olho o portão, porque aluno está fora da sala, brigas; atendo mãe, aluno que professor manda para cá, etc e não posso cuidar da parte pedagógica de assistência ao professor.

(coordenadora, faixa etária entre 40 e 50 anos, 24 anos de tempo de serviço, 17 nos na escola).

Portanto, o conjunto das observações feitas, tanto antes das entrevistas, quanto ao longo das mesmas, apontou, de maneira recorrente, nas escolas visitadas, situações como: dificuldade para contato com os pais, grande movimento de alunos nas coordenações por conta da indisciplina, conflitos no momento do recreio, calor excessivo e outros. Da mesma maneira, durante as observações,

porteiros e merendeiras foram elementos importantes para fornecer perspectivas da escola que nem sempre apareceram na fala do corpo docente.

É importante enfatizar que vários fatos observados serão inseridos e aprofundados na análise e discussão dos dados.

3.3 Segunda fase: período das Entrevistas

Para a segunda fase da pesquisa, recorreu-se à Técnica de Entrevistas.

Tal técnica, das mais utilizadas nos estudos de TRS, é, segundo Paredes,

[...] para muito além da oportunidade de recolher idéias, opiniões, depoimentos e testemunhos, um contrito e devotado mergulho no outro. É o nó do enlace com que o pesquisador se encanta e se entremete pela via do discurso, nas circunstâncias da vida cifradas nos códigos de percepção, no mapa do indiciário da memória e da afetividade dos depoentes. (PAREDES, 2005, p. 132).

Para essa fase da pesquisa, iniciada em meados de maio de 2007, foram escolhidas 16 escolas da rede estadual de ensino, distribuídas pelas quatro regiões de Cuiabá, com o objetivo de apreender possíveis recorrências e diferenças existentes entre elas.

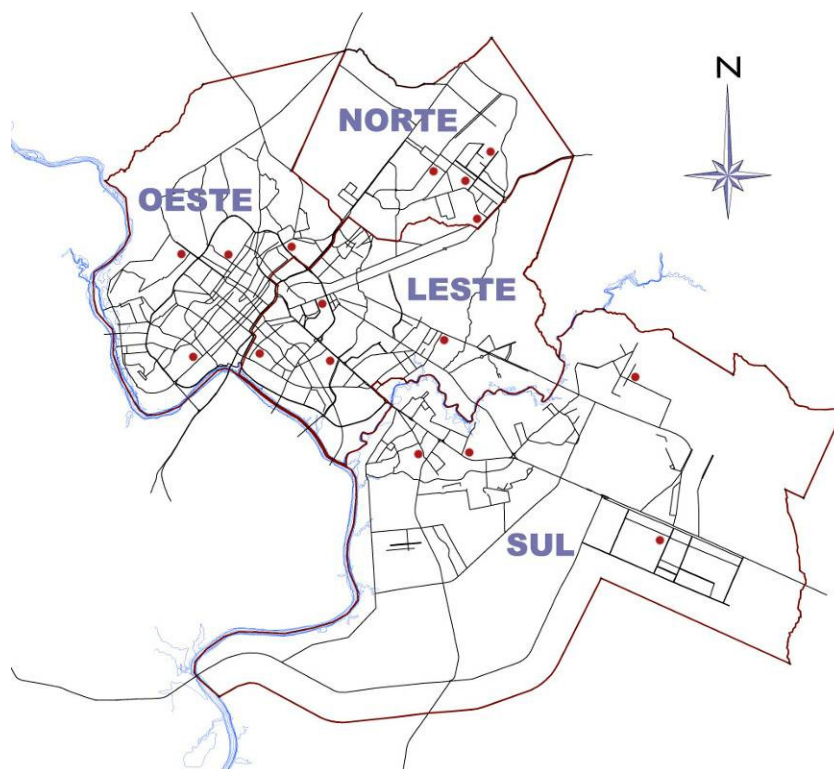
A seleção obedeceu aos seguintes critérios:

- escolas da rede estadual de ensino;
- perímetro urbano;
- que tivessem turno diurno;
- que tivessem turmas desde a 5ª série do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio.

O critério de escolha por escolas do perímetro urbano justifica-se por se supor nelas a ocorrência de um tipo de violência mais explícita, mais real e concreta. O que era uma hipótese no projeto, a partir das observações, foi possível constatar. Nesses momentos de observação, coletaram-se dados que foram mostrando a violência explícita nas brigas, nos relacionamentos, nas salas de aula, na troca de camiseta por medo de apanhar e muitas outras situações. Quanto ao período diurno, justifica-se pelo fato de que a realidade do contexto escolar noturno tem características próprias que, neste momento, não se pretende pesquisar. Em relação

à preferência por turmas de 5ª série em diante, esta se deu por considerar, segundo a literatura, que a faixa etária de 1º a 4º série raramente provoca queixas de violência. Além do que, jovens a partir da 5ª série, “[...] possuem trajetória e vivência na escola, sendo capazes de fornecer uma visão mais orgânica sobre o fenômeno.” (ABRAMOVAY et al, 2006, p. 34).

A seguir, a distribuição das escolas pode ser visualizada por meio das marcações em vermelho.



Mapa da cidade de Cuiabá, com a localização das escolas em que foram realizadas as entrevistas.

Fonte: Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Urbano. (PREFEITURA MUNICIPAL DE CUIABÁ, 2008), com adaptações da autora.

3.3.1 Roteiro das entrevistas

Foi elaborado um roteiro de entrevista do tipo semi-estruturado, cuja aplicação foi feita de forma individual. (APÊNDICE C).

Gaskell (2003) afirma que, nas Ciências Sociais, a entrevista semi-estruturada corresponde a um dos métodos de coleta de dados mais utilizados. Ela possibilita a compreensão minuciosa das crenças, atitudes, valores e motivações. O autor completa dizendo que:

O emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceptuais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações. (GASKELL, 2003, p.65).

O Grupo de Pesquisa em Educação e Psicologia (GPEP), da Universidade Federal de Mato Grosso, muito colaborou nas discussões a respeito do referido roteiro.

Como tal roteiro necessitava ser avaliado, no que respeita à pertinência das perguntas, foram realizados dois pré-testes, em escolas diferentes. As duas entrevistas realizadas com esse objetivo foram descartadas do cômputo geral, porque algumas perguntas foram modificadas no roteiro final.

As entrevistas, com a devida autorização por escrito dos sujeitos (APÊNDICE D), foram gravadas e depois transcritas, mantendo-se fiéis às falas originais, com as pausas e os vícios de linguagem.

Para a realização das entrevistas, foram adotados os mesmos procedimentos do período de Observação; ao chegar à escola, era entregue ao diretor ou ao coordenador, dependendo da disponibilidade, a autorização da Secretaria Estadual de Educação. Daí, normalmente, encetava-se uma conversa informal em que os objetivos da pesquisa eram apresentados. Em geral, professores, coordenadores e diretores demonstraram boa vontade e disposição em cooperar. O maior entrave foi a falta de tempo ocasionada pelo excesso de atividades desenvolvidas por todos eles.

Ao longo das entrevistas, em cada escola visitada, observações foram realizadas nas dependências, infra-estrutura e entorno. No entanto, não foram feitas mais observações em sala de aula.

3.4 Sujeitos

Foram realizadas 50 entrevistas no total, sendo os sujeitos constituídos por 31 professores em 16 escolas. Para estabelecer contraponto em suas representações

sociais, entrevistou-se 12 coordenadores pedagógicos e sete diretores, dessas escolas.

A decisão de cessar a coleta com esse número de entrevistas foi baseada no argumento de saturação do sentido (GASKELL, 2003). Segundo tal princípio, quando, por meio dos relatos verbais, nenhuma informação nova estiver sendo acrescentada, é momento de parar a coleta.

Os critérios de escolha dos sujeitos seguiram os mesmos discernimentos utilizados para a seleção das escolas, ou seja: eles teriam que estar lotados em escolas públicas estaduais, do perímetro urbano, lecionando no período diurno, a partir da 5ª série do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio.

O quadro 3 ilustra o perfil dos sujeitos pesquisados a partir de somente cinco variáveis. O quadro com todas as variáveis levantadas encontra-se no **Apêndice F**.

Função			Sexo		Faixa etária (anos)				Vínculo			Tempo Serviço (anos)		
			Masculino	Feminino	20 - 30	31 - 40	41 - 50	+50	Efetivo	Interino	Substituto	0-10	11 - 20	21 - 30
Diretor	7	14	2	5	0	2	4	1	7	0	0	1	1	5
Coordenador	12	24	2	10	0	2	9	1	12	0	0	1	3	8
Professor	31	62	10	21	7	6	13	5	19	11	1	14	4	13
Total	50	100	14	36	7	10	26	7	38	11	1	16	08	26
			28%	72%	14%	20%	52%	14%	76%	22%	2%	32%	16%	52%

Quadro 3 Dados censitários dos sujeitos entrevistados

Algumas considerações podem ser feitas a partir da observação do perfil dos sujeitos.

Como nas escolas há maior número de professores do que de coordenadores e diretores, foi mais fácil conseguir disponibilidade desses profissionais para as entrevistas, compondo 62% do total de inquiridos. Das 16 escolas visitadas, foi possível entrevistar sete diretores, pois, segundo os mesmos, as obrigações do cargo os levam a se ausentarem para constantes idas à Secretaria Estadual de Educação. Já os coordenadores pedagógicos, como citado anteriormente, alegam que estão sempre sobrecarregados de múltiplos afazeres, possibilitando assim,

entrevistar 12, de escolas diferentes, e constituindo-se em 24% do total de entrevistados.

Na tentativa de buscar depoentes para as entrevistas nas escolas, uma porcentagem mais elevada (72,0%) de sujeitos do sexo feminino foi encontrada em comparação aos do grupo masculino (28,0%). Tais resultados aproximam-se dos obtidos em pesquisa nacional, (UNESCO, 2004), que demonstraram haver prevalência de mulheres em relação aos homens, exercendo o magistério no Brasil.

Gatti e Barreiro (2009), em pesquisa mais recente, também corroboram tal informação:

As mulheres ocupam 77% dos postos de trabalho, o que tem também óbvias implicações de gênero, nem sempre devidamente aprofundadas nos estudos da área de educação. Sua presença varia segundo os níveis de escolaridade e a proporção delas aumenta gradativamente nos níveis mais baixos de escolarização. Na educação infantil (EI) 98%; ensino fundamental (EF) 88,3%; ensino médio (EM) 67% - (PNAD, 2006). (GATTI; BARREIRO, p. 2, 2009).

Mais da metade dos sujeitos (52%) ficou compreendida na faixa etária entre 41 e 50 anos, correspondendo, com o mesmo percentual, ao tempo de serviço na docência, entre 20 e 30 anos. Todos estes profissionais, com mais tempo de magistério, obviamente possuem vínculo efetivo com o Estado. Fazendo-se uma descrição mais apurada, observa-se que, entre os 31 professores entrevistados, 18 possuem mais de 41 anos de idade e, destes, 13 têm mais de 21 anos de trabalho docente.

Do total de entrevistados, apenas uma professora não tinha curso superior. Esse resultado diverge do encontrado pela UNESCO (2004), que aponta que, no Brasil, somente 67,6% dos professores do Ensino Fundamental e Médio têm Ensino Superior. Porém, tratando-se de uma pesquisa efetuada na capital do estado, sem levar em conta nem mesmo a zona rural, seria de se esperar tal diferenciação.

Quanto à pós-graduação, 64% dos sujeitos informaram que cursaram especializações diversas. No entanto, apenas dois professores detinham o título de mestrado.

Gilmar Ferreira, presidente do Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso, em palestra na UFMT, ressaltou que 90% dos professores da rede estadual de ensino concluíram o ensino superior, e 75% fizeram especialização. Apesar dos dados aparentemente positivos, ele observa que a avaliação não deve ser apenas quantitativa, pois a grande questão é como se deu essa formação, a

qualidade da especialização oferecida ao profissional. (SINTEP - MT APRESENTA REALIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA A ACADÊMICOS, 2008).

Outros dados referentes aos sujeitos, tais como: naturalidade e graduação encontram-se no Apêndice F e serviram apenas como variáveis para melhor ilustrar o perfil dos sujeitos, uma vez que não serão utilizadas nas análises.

3.5 Tratamento e análise dos dados

3.5.1 A utilização do Programa ALCESTE

As entrevistas foram transcritas e depois preparadas para se constituir em um *corpus* a ser processado por meio do uso do programa computacional ALCESTE (*Analyse des Lexèmes Cooccurents dans un Ensemble de Segmentations du Texte Étudié*), desenvolvido por Max Reinert na França, em 1979. Para esta pesquisa, foi utilizada a versão 4.7.

O ALCESTE é um programa que “[...] permite realizar, de maneira automática, a análise lexical de conteúdo por meio de técnicas quantitativas de tratamento de dados textuais.” (OLIVEIRA, GOMES; MARQUES, 2005). A vantagem de seu uso é possibilitar, de maneira rápida, uma ampla visão sobre um material discursivo de grande extensão cuja análise manual levaria muito tempo e causaria muito cansaço.

Para viabilizar o uso do *software*, algumas regras se impõem, como: adaptar o material discursivo, separando as entrevistas por linhas com asterisco, a exemplo do que se segue:

```
**** *subj_2 *sex_2 *ida_3 *fun_1 *gra_1 *pos_2 *tem_3 *sit_1
```

Essa linha de comando se refere ao sujeito de número 2, sexo feminino, na faixa etária entre 41 e 50 anos, exercendo a função de professora, graduada em Pedagogia, com especialização, tempo de serviço entre 21 a 30 anos e situação com vínculo efetiva.

Os quadros com a codificação das variáveis e identificação dos sujeitos, de acordo com estas variáveis, constituem os APÊNDICES D e E.

Para que o programa possa ser utilizado adequadamente, o material discursivo deve ser digitado segundo normas específicas. Dentre estas normas, citam-se: as palavras não podem estar escritas com letras em maiúsculas, não se deve usar em nenhuma parte do arquivo das entrevistas os seguintes caracteres: aspas, apóstrofo, cifrão, hífen, percentagem e nem asterisco.

O programa, ao fazer a análise para a verificação do *corpus*, executa quatro etapas, A, B, C e D, com as seguintes funções:

A: Leitura do texto e cálculo dos dicionários.

B: Cálculo das matrizes de dados e classificação das UCE.

C: Descrição das classes de UCE.

D: Cálculos complementares.

Ao final, o ALCESTE produz um relatório estatístico em que demonstra as freqüências, porcentagens e o χ^2 (qui quadrado) de cada palavra.

O relatório, em versão detalhada, encontra-se no ANEXO B (em CD anexo).

Com base nesse relatório, levando-se em conta os maiores índices de χ^2 , freqüência na classe e contextualização das palavras, é possível ao pesquisador decidir se irá, ou não, efetivar um ponto de corte para as classes – e qual será –, com o objetivo de, assim, ter delas uma descrição mais clara.

No capítulo a seguir, na apresentação e análise dos dados obtidos por meio das entrevistas, constará a interpretação do relatório que foi gerado pelo ALCESTE, favorecendo, assim, melhor compreensão de como os resultados fornecidos pelo instrumento foram utilizados.

3.5.2 Tratamento dos dados das Observações

O diário de campo foi escrito seguindo os roteiros de observação, tanto para sala de aula (Apêndice A), quanto para Observação da escola, entorno e infraestrutura (Apêndice B).

Na 1ª Fase da Pesquisa, das observações, em quatro escolas, foram feitas anotações tanto em sala de aula, quanto fora delas. Estas observações, mais o material bibliográfico, serviram para a elaboração do Roteiro das entrevistas.

Ao passar para a 2ª Fase da pesquisa, a das entrevistas, não mais foram feitas observações em sala de aula. O objetivo era não constranger os professores que poderiam vir a ser entrevistados.

Assim, nessa 2ª fase, nas 16 escolas visitadas, também se preenchia o roteiro de observações da escola, entorno e infra-estrutura. Anotavam-se as conversas informais com os professores na entrada, hora do recreio ou quem estivesse com horário vago. Assim também, com porteiros e merendeiras.

Dessa maneira, constitui-se um vasto material escrito, tanto de anotações no diário de campo, quanto nos próprios roteiros.

No entanto, pretendendo-se fazer uma compilação sucinta, tais anotações foram transcritas de maneira resumida e encontram-se no APÊNDICE G. No entanto, os relatos de cena e depoimentos, destacados no referido Apêndice, foram transcritos *ipsis litteris* do diário de campo, caso contrário, se perderiam elementos importantes. Parte dessas anotações foi inserida na metodologia para melhor contextualização das escolas pesquisadas e parte (relatos de cena e depoimentos) foi inserido nas análises das classes com o objetivo de melhor ilustrá-las.

3.5.3 Tratamento dos dados das Entrevistas

Os discursos coletados nas entrevistas com os 50 sujeitos foram processados no *software* Alceste, gerando um relatório do qual foi feita uma pré-análise para o exame de qualificação.

Todavia, no referido exame, membros da banca, sugeriram que fosse processado novo *corpus* no ALCESTE, agora somente com o discurso dos 31 professores. Houve um entendimento de que seria necessário tratar os grupos de forma separada, porque eles contêm, dentro de sua composição, elementos muito diferentes no que concerne às experiências e responsabilidades cotidianas. Apesar de todos serem professores, antes e depois de ocuparem as posições de coordenadores e diretores, são distintas suas experiências e, conseqüentemente, seus relatos.

Assim, construiu-se novo *corpus*, agora somente com o discurso dos professores, gerando um relatório que será analisado detalhadamente no capítulo a seguir.

A partir desse *corpus* buscou-se verificar também, outra sugestão da banca de qualificação, se haveria diferenças significativas entre os discursos daqueles mais experientes *versus* os que contassem menor tempo de docência. Tal análise foi feita no decorrer das classes do ALCESTE. Para tanto, utilizou-se a ferramenta do ALCESTE, denominada *tri-croisé*. Dessa forma, foi possível comparar os discursos dos professores, servindo-se da variável *tempo de serviço*.

O discurso dos coordenadores e diretores foi analisado à parte, na busca de estabelecer contraponto com as representações dos professores.

Todo o discurso dos professores foi analisado frente às seguintes categorias de análise, já explicitadas no capítulo referente ao referencial do objeto.

a) *A violência na escola*: pode ser de dois tipos: as que podem acontecer na escola, mas que têm origem fora dela e aquelas cuja existência é gerada dentro dos muros escolares, como:

-as violências do cotidiano nocivas à harmonia das relações interpessoais, como desrespeito, grosserias, xingamentos, entre alunos, professores e funcionários e a violência física, que é a intervenção física contra a integridade do outro.

b) *A violência à escola*: violências diretas à instituição, como depredação do patrimônio.

c) *A violência da escola*: a escola como autora de processos violentos, incluindo-se aí a violência simbólica e a violência proveniente de infra-estrutura inadequada e deficiente.

No capítulo 4, a seguir, os dados encontrados serão apresentados e devidamente analisados.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS DO RELATÓRIO GERADO PELO SOFTWARE ALCESTE DO CORPUS COM AS ENTREVISTAS SOMENTE COM OS PROFESSORES (SEM COORDENADORES E DIRETORES).

Serão apresentados, a seguir, alguns dados considerados mais relevantes contidos no relatório que o *software* ALCESTE fornece após a realização de todas as etapas de processamento. O relatório completo encontra-se no ANEXO B. (em CD anexo no encarte)

Foram apresentadas 1390 unidades de contexto elementar (UCE), que correspondem a 62,73 % do *corpus* analisado. Embora o *software* tenha desprezado uma parte considerável do discurso, aquela que foi aproveitada é suficiente para fornecer elementos à análise.

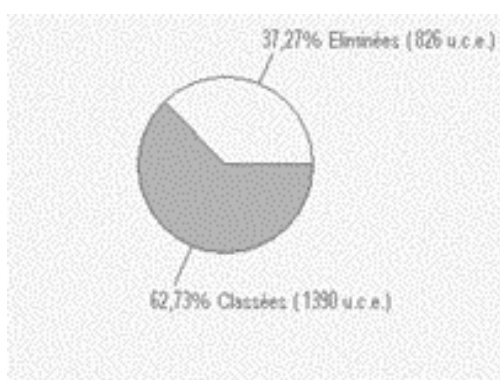


Ilustração 1 Divisão percentual do *corpus*, segundo o aproveitamento do discurso

O *software* ALCESTE dividiu o *corpus* em cinco partes, as chamadas classes, que podem ser apreciadas com referência ao número de UCEs contidas em cada uma delas, bem como no que concerne à participação percentual no universo do discurso analisado.

Tabela 1 Classes presentes no *corpus*, por UCE e participação percentual

Classe	UCEs	%
1	290	20,86
2	189	13,60
3	510	36,69
4	222	15,97
5	179	12,88
Total	1.390	100,00

Tais classes, articulando-se entre si, podem ser vistas em forma de gráfico arbóreo, na ilustração 2, a seguir.

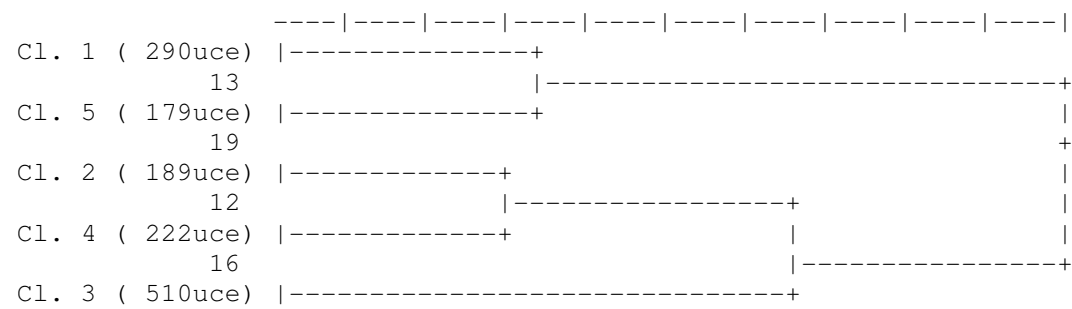


Ilustração 2 Dendograma das classes

4.1 Relações entre as classes e as perguntas apresentadas aos entrevistados

O rol de perguntas, roteiro da entrevista, que serviu de base aos diálogos com os sujeitos pode ser visto, como já citado anteriormente, no APÊNDICE C.

Delas se depreende que houve uma cobertura para os níveis que percorrem o gradiente entre a sociedade e a sala de aula da escola:



Ilustração 3 Níveis de consideração para a presença da violência.

Eis as relações entre as perguntas e os níveis a que se dirigiam:



Ilustração 4 Níveis, temáticas e perguntas apresentadas nas entrevistas

Outro nível que o roteiro de perguntas investiga, apesar de não ser o objetivo principal desse trabalho, é o que diz respeito à busca de possíveis sugestões de ações educativas para a prevenção da violência escolar e políticas de formação de professores, vislumbradas pelos sujeitos e que permeiam os níveis da sociedade, escola e sala de aula. (perguntas 10 e 11).

Nas considerações finais, os elementos encontrados ao correr dos diálogos, conforme já foi explicitado no capítulo referente à metodologia, foram analisados frente às seguintes categorias de análise:

a) *A violência na escola*: pode ser de dois tipos: a que pode acontecer na escola, mas que tem origem fora dela e aquela cuja existência é gerada dentro dos muros escolares, como:

-as violências do cotidiano nocivas à harmonia das relações interpessoais, como desrespeito, grosserias, xingamentos, entre alunos, professores e funcionários; e

-a violência física, que é a intervenção física contra a integridade do outro.

b) *A violência à escola*: violências diretas contra a instituição, como depredação do patrimônio.

c) *A violência da escola*: a escola como autora de processos violentos, incluindo-se aí a violência simbólica e a violência proveniente de infra-estrutura inadequada e deficiente. Tal estrutura, entre outras coisas, não conseguiria evitar ou amenizar a violência do calor, assim compreendida pelos professores.

O relatório do programa ALCESTE sugere 4,63 como sendo o valor mínimo de χ^2 para a seleção de uma palavra, ou ponto de corte. No entanto, foi considerado um ponto de corte diferente para cada classe, na intenção de se obter melhor descrição delas e, conseqüentemente, melhor entendimento das mesmas. Estes objetivos serão perseguidos através de dois movimentos:

- análise individual de cada classe, tendo como parâmetro principal a presença de palavras com maiores valores de χ^2
- leitura dos resultados obtidos, visando à compreensão do entrelaçamento das classes

Camargo relata que as classes fornecidas pelo ALCESTE, especialmente em pesquisas no campo da Psicologia Social, principalmente aquelas que estudam o conhecimento do senso comum, “[...] podem indicar representações sociais ou campos de imagens sobre um dado objeto, ou somente aspectos de uma mesma representação social.” (VELOZ; NASCIMENTO-SCHULZE, CAMARGO 1999, citados por CAMARGO, 2005, p. 517).

Tomando-se o dendrograma oferecido pelo ALCESTE, é possível estabelecer um ponto inicial para as análises, o que vai ocorrer a partir da classe 3, aquela que detém a maior porção do *corpus* analisado (36,69%).

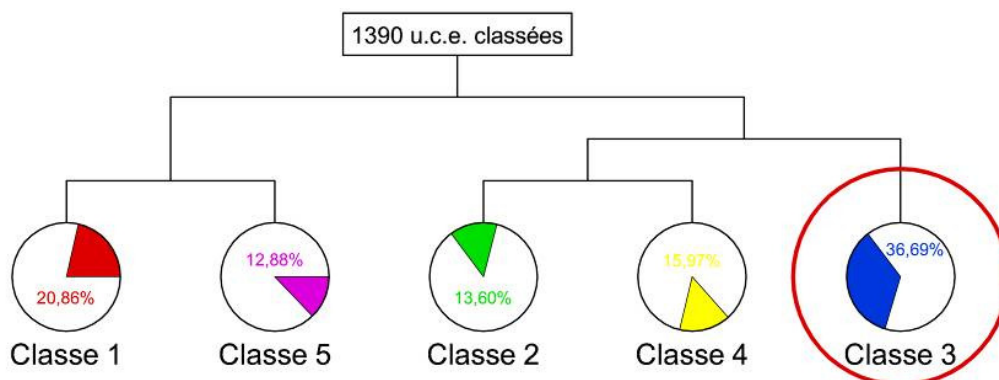


Ilustração 5 Dendrograma das classes, com destaque para o início da análise

As classes 2 e 4 estão atreladas à classe 3, e lhe são, ao mesmo tempo, opostas e complementares. Somando as três classes, tem-se um total de 66,26% da porção analisada do *corpus*. Em momento subsequente, a atenção se voltará às características das classes 1 e 5.

4.2 Classe 3: Tipos, causas e consequências da violência na escola

As razões para preferir iniciar as análises pela classe 3 são as seguintes:

Em primeiro lugar ela é a classe que contém o maior número de UCES, dentre as que o ALCESTE apontou.

Em segundo, além de conter um número muito grande de elementos, a ela estão atreladas duas outras classes, que lhe são, ao mesmo tempo, opostas e complementares, dependendo do ponto de observação e análise.

Por fim, considerando o conjunto das classes 2, 3 e 4, é possível obter um somatório correspondente a 65,26% da porção analisada pelo *corpus*.

Dado que há várias maneiras de se ler um dendrograma, ele será lido aqui, primeiramente, de maneira que se identifiquem as maiores presenças na classe.

Esta porção do *corpus* pode ser apreciada através de um dendrograma, (ilustração 6), no qual se percebe a presença de poucos destaques de palavras consideradas a partir dos valores de χ^2 .

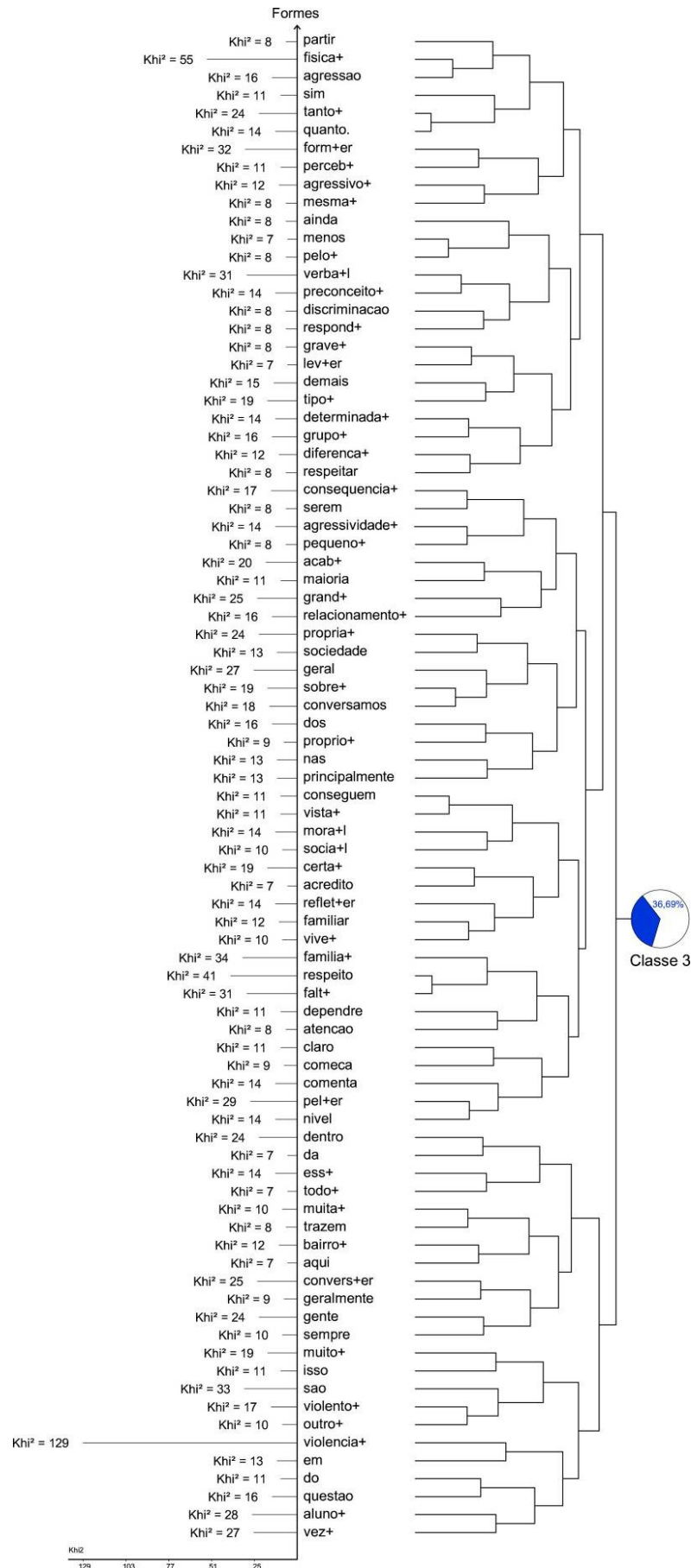


Ilustração 6 Dendrograma geral da classe 3

Na parte superior do dendrograma, pode-se perceber a presença de três blocos de palavras que despertam interesse:

O primeiro composto pelas palavras *física* e *agressão*, o segundo bloco constituído por *formas*, *percebe* e *agressivo* e o terceiro composto por *verbal*, *preconceito* e *discriminação*.

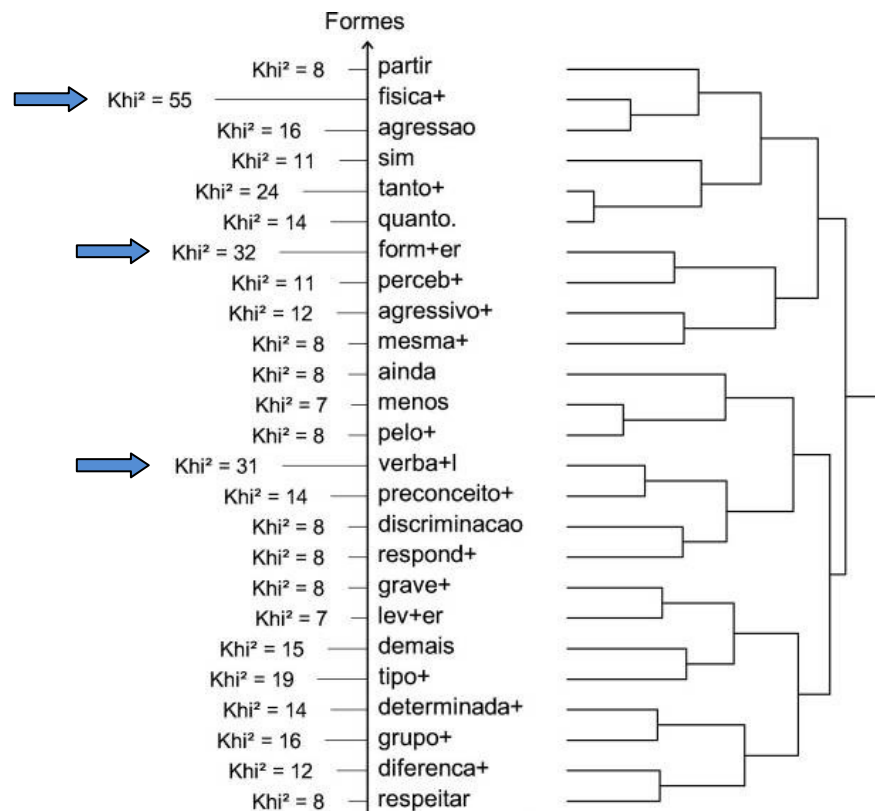


Ilustração 7 Palavras com elevados valores de χ^2 , existentes na parte superior do dendrograma da classe 3.

Verifique-se que tais vocábulos se articulam, no dendrograma oferecido pelo ALCESTE, com palavras que lhes concedem sentido. Desta forma, *física* (violência) está próxima a *agressão*, *formas* (violência) de *percebe* e *agressivo*, enquanto *verbal* (violência) se relaciona com *preconceito*, *discriminação* e *responder*.

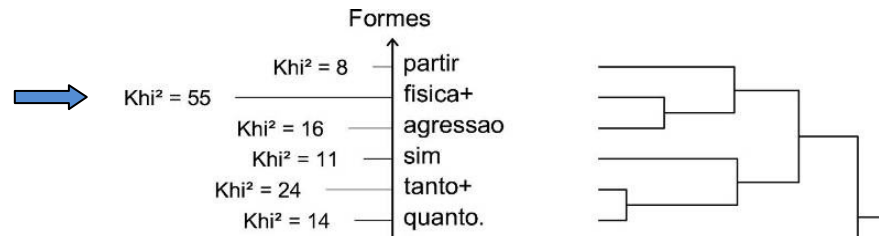


Ilustração 8 Entorno da palavra *física*

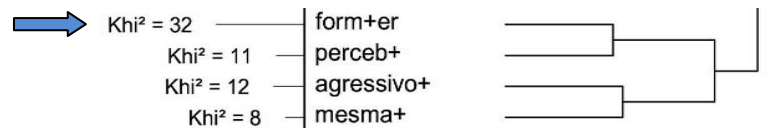


Ilustração 9 Entorno da palavra *formas*

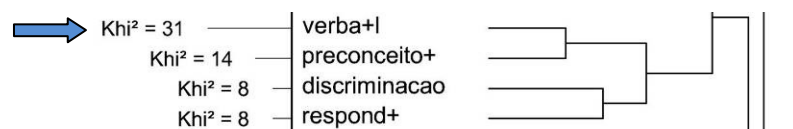


Ilustração 10 Entorno da palavra *verbal*

Tudo é violência, mas, aspectos que compõem o mesmo quadro diferenciam-se, mostrando a oposição que a tipologia apresenta.

Partindo-se dos valores de χ^2 e observando-se agora, a parte do centro do dendrograma, surge outra articulação interessante, composta pelas palavras *família*, *respeito* e *falta*, aqui mostradas como de elevados χ^2 e que comparecem como galhos ligados ao mesmo tronco gráfico.

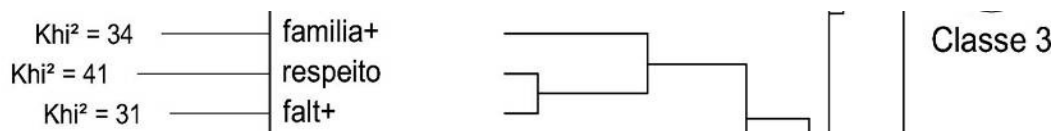


Ilustração 11 Detalhe do dendrograma da classe 3, relativo às palavras *família*, *respeito* e *falta*

Ainda na parte central do dendrograma, ligada a este tronco gráfico, constata-se um problema de quem lida com dados estatísticos, pois uma palavra de grande relevância no discurso, que possui quase 100% de presença nessa classe, aparece com um χ^2 de pequena expressão. É o caso da palavra *moral*.

Por último, atentando-se para a parte inferior do dendrograma, a palavra *conversa* destaca-se pelo seu χ^2 . Ela aparece ligada às palavras *geralmente* e *gente*.

Continuando na parte inferior do dendrograma, aparece o vocábulo *violência* ligado pelo mesmo tronco gráfico às palavras *questão* e *aluno*. Tal vocábulo, com maior saliência de χ^2 , é *violência*, o que não constitui surpresa, uma vez que se trata do objeto da pesquisa. Pode-se, imediatamente, verificar que tal palavra não comparece exclusivamente nesta classe, em que sua presença conta 61,5% de todos os comparecimentos no *corpus* (conforme tabela 2).

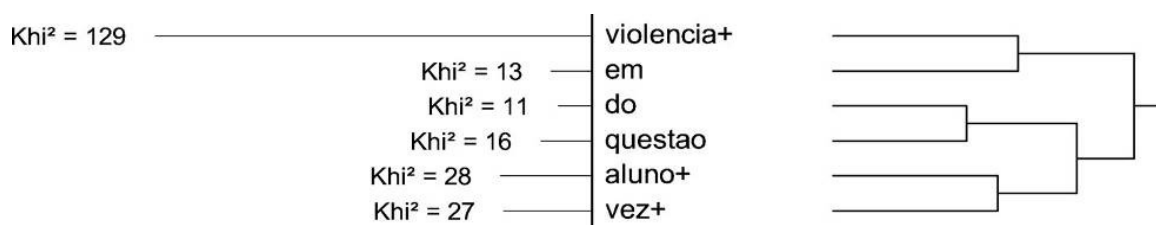


Ilustração 12 Detalhe do dendrograma da classe 3, relativo a palavra violência

Embora a leitura do dendrograma, pelas relações que apresenta entre as palavras, seja indispensável, o trabalho de apreender seus pontos principais pode ser facilitado pela leitura da tabela que mostra as palavras principais da classe. Estas podem ser ordenadas, sucessivamente, pelo χ^2 , por aparecimento no corpus completo ou total, por comparecimento na classe e pela relação percentual entre os dois últimos indicadores. (tabelas 2, 3, 4 e 5 respectivamente).

Tabela 2 Palavras principais da classe 3, ordenadas por χ^2

Palavras	χ^2	Corpus	Classe	%
violência+	129,17	361	222	61,5
física+	54,52	67	53	79,1
respeito	40,56	42	35	83,33
família+	34,5	61	44	72,13
formas	31,91	82	54	65,85
verbal	31,46	21	20	95,24
falt+	31,38	61	43	70,49
aluno+	27,6	480	221	46,04
geral	27,14	24	21	87,5
convers+	24,95	48	34	70,83
grand+	24,77	50	35	70
dentro	24,19	101	60	59,41
própria+	23,78	27	22	81,48
acab+	19,6	22	18	81,82
tipo+	19,13	56	36	64,29
muito+	19,07	309	146	47,25
sobre	18,84	96	55	57,29
grupo+	16,39	20	16	80
relacionamento+	16,39	20	16	80
agressão	15,85	33	23	69,7
agressividade+	14,03	11	10	90,91
mora+l	14,03	11	10	90,91
preconceito+	13,88	8	8	100
principalmente	12,99	41	26	63,41
familiar	12,32	10	9	90
bairro+	11,95	28	19	67,86
agressivo+	11,72	17	13	76,47
depende.	11,34	12	10	83,33
maioria	10,57	31	20	64,52
afeto	10,4	6	6	100
sempre	9,98	72	39	54,17
atacar	8,66	5	5	100
calor	8,66	5	5	100
descaso	8,66	5	5	100
etária	8,66	5	5	100
sentem	8,66	5	5	100
vitima+	8,66	5	5	100
discriminação	8,13	10	8	80
desinteresse	7,28	7	6	85,71
manifestação	6,58	9	7	77,78
palavrões	6,58	9	7	77,78
aumentando	5,19	3	3	100
percebo	5,19	3	3	100
raiva	5,19	3	3	100
trazendo	5,19	3	3	100
droga+	5,15	28	16	57,14

Tabela 3 Palavras principais da classe 3, ordenadas por presença no *corpus*

Palavras	χ^2	Corpus	Classe	%
aluno+	27,6	480	221	46,04
violência+	129,17	361	222	61,5
muito+	19,07	309	146	47,25
dentro	24,19	101	60	59,41
sobre	18,84	96	55	57,29
formas	31,91	82	54	65,85
sempre	9,98	72	39	54,17
física+	54,52	67	53	79,1
falt+	31,38	61	43	70,49
família+	34,5	61	44	72,13
tipo+	19,13	56	36	64,29
grand+	24,77	50	35	70
convers+	24,95	48	34	70,83
respeito	40,56	42	35	83,33
principalmente	12,99	41	26	63,41
agressão	15,85	33	23	69,7
maioria	10,57	31	20	64,52
bairro+	11,95	28	19	67,86
droga+	5,15	28	16	57,14
própria+	23,78	27	22	81,48
geral	27,14	24	21	87,5
acab+	19,6	22	18	81,82
verbal	31,46	21	20	95,24
grupo+	16,39	20	16	80
relacionamento+	16,39	20	16	80
agressivo+	11,72	17	13	76,47
depende.	11,34	12	10	83,33
agressividade+	14,03	11	10	90,91
mora+l	14,03	11	10	90,91
discriminação	8,13	10	8	80
familiar	12,32	10	9	90
manifestação	6,58	9	7	77,78
palavrões	6,58	9	7	77,78
preconceito+	13,88	8	8	100
desinteresse	7,28	7	6	85,71
afeto	10,4	6	6	100
atacar	8,66	5	5	100
calor	8,66	5	5	100
descaso	8,66	5	5	100
etária	8,66	5	5	100
sentem	8,66	5	5	100
vitima+	8,66	5	5	100
aumentando	5,19	3	3	100
percebo	5,19	3	3	100
raiva	5,19	3	3	100
trazendo	5,19	3	3	100

Tabela 4 Palavras principais da classe 3, ordenadas por presença na classe

Palavras	χ^2	Corpus	Classe	%
violência+	129,17	361	222	61,5
aluno+	27,6	480	221	46,04
muito+	19,07	309	146	47,25
dentro	24,19	101	60	59,41
sobre	18,84	96	55	57,29
formas	31,91	82	54	65,85
física+	54,52	67	53	79,1
família+	34,5	61	44	72,13
falt+	31,38	61	43	70,49
sempre	9,98	72	39	54,17
tipo+	19,13	56	36	64,29
grand+	24,77	50	35	70
respeito	40,56	42	35	83,33
convers+	24,95	48	34	70,83
principalmente	12,99	41	26	63,41
agressão	15,85	33	23	69,7
própria+	23,78	27	22	81,48
geral	27,14	24	21	87,5
maioria	10,57	31	20	64,52
verbal	31,46	21	20	95,24
bairro+	11,95	28	19	67,86
acab+	19,6	22	18	81,82
droga+	5,15	28	16	57,14
grupo+	16,39	20	16	80
relacionamento+	16,39	20	16	80
agressivo+	11,72	17	13	76,47
agressividade+	14,03	11	10	90,91
depende.	11,34	12	10	83,33
mora+l	14,03	11	10	90,91
familiar	12,32	10	9	90
discriminação	8,13	10	8	80
preconceito+	13,88	8	8	100
manifestação	6,58	9	7	77,78
palavrões	6,58	9	7	77,78
afeto	10,4	6	6	100
desinteresse	7,28	7	6	85,71
atacar	8,66	5	5	100
calor	8,66	5	5	100
descaso	8,66	5	5	100
etária	8,66	5	5	100
sentem	8,66	5	5	100
vitima+	8,66	5	5	100
aumentando	5,19	3	3	100
percebo	5,19	3	3	100
raiva	5,19	3	3	100
trazendo	5,19	3	3	100

Tabela 5 Palavras principais da classe 3, ordenadas pela relação percentual entre presenças na classe e no corpus.

Palavras	χ^2	Corpus	Classe	%
afeto	10,4	6	6	100
atacar	8,66	5	5	100
aumentando	5,19	3	3	100
calor	8,66	5	5	100
descaso	8,66	5	5	100
etária	8,66	5	5	100
percebo	5,19	3	3	100
preconceito+	13,88	8	8	100
raiva	5,19	3	3	100
sentem	8,66	5	5	100
trazendo	5,19	3	3	100
vitima+	8,66	5	5	100
verbal	31,46	21	20	95,24
agressividade+	14,03	11	10	90,91
mora+l	14,03	11	10	90,91
familiar	12,32	10	9	90
geral	27,14	24	21	87,5
desinteresse	7,28	7	6	85,71
depende.	11,34	12	10	83,33
respeito	40,56	42	35	83,33
acab+	19,6	22	18	81,82
própria+	23,78	27	22	81,48
discriminação	8,13	10	8	80
grupo+	16,39	20	16	80
relacionamento+	16,39	20	16	80
física+	54,52	67	53	79,1
manifestação	6,58	9	7	77,78
palavrões	6,58	9	7	77,78
agressivo+	11,72	17	13	76,47
família+	34,5	61	44	72,13
convers+	24,95	48	34	70,83
falta+	31,38	61	43	70,49
grand+	24,77	50	35	70
Agressão	15,85	33	23	69,7
bairro+	11,95	28	19	67,86
formas	31,91	82	54	65,85
maioria	10,57	31	20	64,52
tipo+	19,13	56	36	64,29
principalmente	12,99	41	26	63,41
violência+	129,17	361	222	61,5
Dentro	24,19	101	60	59,41
sobre	18,84	96	55	57,29
droga+	5,15	28	16	57,14
sempre	9,98	72	39	54,17
muito+	19,07	309	146	47,25
aluno+	27,6	480	221	46,04

Tomando as palavras ordenadas em acordo com os valores do χ^2 , é possível perceber claramente o que foi apontado de modo difuso pelo dendrograma geral da classe (Ilustração 6), como sendo os vocábulos mais importantes, graficamente mostrados mais à esquerda.

Uma vez que as relações de palavras, até agora mostradas, trazem algumas delas de modo reduzido, o que é indicado pela presença do sinal +, é necessário completar sua apresentação com o elenco das formas que lhes são associadas.

Formas reduzidas	Palavras associadas
violência+	violência, violências
física+	física, físicas
família+	família, famílias
form+er	Forma, formas
falt+	falta, falte
aluno+	aluno, alunos
convers+	conversa, conversas, conversasse
grand+	grande, grandes
própria+	própria, próprias
acab+	acaba
muito+	muito, muitos
agressividade+	agressividade, agressividades
mora+	moral
preconceito+	preconceito, preconceitos
agressivo+	agressivo, agressivos
droga+	droga, drogas

Quadro 4 Formas reduzidas e palavras associadas da classe 3

Após oferecer uma idéia geral das palavras com maior destaque e suas articulações no dendrograma da classe 3, será desenvolvida, a seguir, a análise interpretativa desses resultados.

As palavras mais características da classe parecem mostrar que os sujeitos entendem como manifestação da violência na escola principalmente suas *formas físicas*, através da agressão por meio de chutes, pontapés e socos e a *verbal*, pelos xingamentos, palavrões e ameaças, com a presença de idéias preconceituosas.

É importante fazer aqui uma observação que será essencial para esclarecer como foram feitas as análises dos dados. Como já visto anteriormente, o ALCESTE seleciona parte do *corpus* e oferece listas de palavras em forma de dendrograma e tabelas. Porém, há vocábulos que não aparecem nem nos dendrogramas e nem nas tabelas das classes. Para conhecê-los, é necessário ir às UCEs selecionadas, ou

mesmo, no discurso original dos sujeitos. É o caso, por exemplo, das palavras *chutes*, *pontapés* e *socos* quando se referem às formas como a violência física se manifesta. Da mesma maneira, *xingamentos* e *ameaças* para as formas da violência verbal. Assim, há todo um movimento de ir e vir, entre o material fornecido pelo ALCESTE e aquele que pode ser designado como *Além do ALCESTE*, sempre no intuito de melhor alcançar os objetivos propostos na pesquisa.

Os depoimentos apresentados na sequência provêm de professores que, mesmo com tempos de serviço diferentes, portanto, com experiências diversas, compartilham representações a respeito de como a violência se manifesta na escola.

Violência aqui? Até murro. **Agressão física** tem muito. **Agressão** com palavras. Eles se agridem muito. Inclusive os próprios colegas. Eles nunca falam assim com educação com os colegas. Sempre xingando, falando palavrão um com o outro. Então, eu acho que tudo isso é **agressão**. Eles chutam as mesas, chutam as cadeiras, jogam cadeira, jogam mesa, chutam a porta, quebram a porta. Eles colocam o cesto de lixo em cima da porta para a hora que você entrar cair na sua cabeça, dependendo do professor eles fazem isso, e ainda riem. Então, tudo isso aí é violência. E muita.
(professora, idade entre 41 50 anos, 28 anos de tempo de serviço).

Começa nesta questão de um aluno ofender o outro e parte para as questões **físicas** mesmo. Aluno que chuta, a questão **física** mesmo. Acredito que nesse pouco tempo, nesse período em que eu estou trabalhando, acho que seria isso, o aluno que está em sala de aula, distante do outro e de repente por pouca coisa fala isso, palavrões, etc. E a partir disso já 'vai no outro' e já chuta, derruba a carteira, derruba no chão. E a gente conversa, chama a coordenação, mas é uma coisa que eu não conseguiria definir bem o que acontece, por que de repente por pouca coisinha eles já estão se confrontando fisicamente.
(professor, idade entre 31 e 40 anos, seis meses de tempo de serviço).

Resultados semelhantes foram encontrados por Bianchi (PAREDES; SAUL; BIANCHI, 2006), em sua pesquisa com professores da rede pública de Cuiabá. As brigas verbais seriam ocorrências corriqueiras, embora precursoras da violência física. Da mesma forma, Saul (PAREDES; SAUL; BIANCHI, 2006), investigando alunos, afirma que, para eles, as agressões físicas e verbais parecem ser os elementos que constituem suas representações sociais de violência na escola.

Nogueira (2003), ao pesquisar conteúdos de teses e dissertações apresentadas na USP e na PUC/SP, entre os anos de 1990 e 2000, que pesquisaram o tema violência na escola, encontrou, como tipos mais presentes,

tanto entre professores, quanto no seio dos alunos, no que concerne à violência física: agressões, brigas e depredações. Em relação à violência não física, apareceram mais as agressões verbais, preconceitos e humilhações.

Ristun (2001) relata que a forma agressão física foi citada por quase todas as professoras que investigou a respeito de violência na escola. Elas usavam os rótulos: agressão física ou violência física, de forma generalizada, ou, então, que o agressor havia feito uso de força física para praticar a violência contra a vítima.

A violência física aparece, para os sujeitos, não só como uma consequência da violência verbal, mas, também como uma forma dos alunos, vítimas da discriminação e do preconceito, reagirem.

Além da **física**, a **verbal**, o **preconceito**, a **discriminação**, a exclusão, acho que se torna uma grande **violência**. Aí o aluno responde com a violência **física**. Ele dá essa resposta. Ele não sabe combater, por exemplo, um ato de discriminação em relação à classe social, ou preconceito, a maneira de se vestir, daí ele responde de qual maneira? Com a **violência física**. No meu entender, é pichando as paredes, é agredindo o colega, agredindo, sim, verbalmente o professor, até mesmo jogando coisas no professor, coisa que acontece bastante.
(professora, idade entre 20 a 30 anos, 12 anos de tempo de serviço).

As agressões verbais, consideradas pelos professores como manifestações de violência na escola, são, para parte deles, uma das formas mais graves. Elas tanto podem ser um veículo de preconceito e discriminações, quanto de humilhações. A objetivação da *morte* é utilizada para ilustrar como as agressões verbais são tão ou mais importantes que as físicas. E muitas vezes a escola se isenta do papel de interferir nessas situações.

Tem violência verbal que eu percebo, por exemplo, no meu ambiente de trabalho. É assim, o aluno não gosta do outro porque o outro é negro. Pelo simples fato de ele ser negro, porque é uma coisa que é inerente a ele e pronto, mas há o colega não gosta porque ele é gordinho. E começa uma coação; no dia a dia, aquele aluno é minado, todos os dias de alguma forma ele é minado. E não se faz nada quanto a isso. Eu sinto que a escola está aquém, ela fala: eu não tenho nada a ver com isso, o educador não tem nada a ver com isso, eu estou à parte. Eu vejo assim, que só se trata da violência **física**, mas se esquecem das outras que matam muito mais do que a **física**.
(professora, idade entre 31 a 40 anos, 18 anos de tempo de serviço).

Não vou tirar essa reserva minha de tranquilidade e de alegria para dar para a escola, o que eu faço? Faço de conta que não é nem comigo. Se vocês quiserem se matar, se matem, que se danem. Eu vou aposentar mesmo! Tem um professor aqui que falava, agora ele não está aqui mais, ele falava para os alunos: é isso que vocês

querem da vida? Olha, eu já me formei, tenho o meu diploma, bem ou mal, vou ter meu mindinho e vocês vão ser o que? Tudo bandido! (professora, idade entre 31 a 40 anos, 14 nos de tempo de serviço).

No entanto, outra parte dos professores, ao justificarem suas respostas do que consideram violência mais grave e menos grave na escola, citam as manifestações verbais como aquelas de menor gravidade. É possível que, pela alta frequência das ocorrências e pelo amplo número de vítimas envolvidas, as agressões verbais tendam a ser percebidas de maneira banalizada, com seus significados minimizados e até buscando-se meios para justificá-los.

Mais ou menos grave para mim não tem, todos são tipos de violência, só que têm algumas mais banais, que o pessoal acaba nem levando em conta porque não leva penalidade, não acontece nada. São na parte de ameaças ou na parte mais verbal em si, na parte não do fato consumado. São da parte que você fica ameaçando ou, senão, expondo a pessoa ao ridículo, ou coisas similares. É, não que seja mais ou menos grave, é que é mais comum isso acontecer do que a outra. Então para as pessoas já é banal, não se leva tanto em consideração. (professor, idade entre 20 a 30 anos, um ano de tempo de serviço).

De maneira em geral, os professores percebem a violência apenas nos relacionamentos entre os alunos. No entanto, alguns conseguem enxergar que, muitas vezes, as palavras dos docentes, no dia a dia, a longo prazo, podem trazer graves consequências, principalmente na auto-estima dos jovens. Na fala de alguns professores, as profecias negativas sobre o futuro profissional dos discentes revelam a falta de expectativa em relação aos mesmos, incorrendo no perigo de minar seus sonhos e esperanças de futuro. Observam-se a seguir, duas profissionais com tempos de serviço diferentes; a que possui um tempo mais longo consegue perceber, talvez pela experiência, como as palavras de um professor podem corroer pouco a pouco a autoconfiança de um aluno. Porém, a que está há menos tempo revela uma visão preconceituosa expressa em juízos de valor negativos dos seus alunos.

Eu acho que a mais grave é a **violência verbal**. Ela machuca mais porque você chega num aluno e diz: você não é capaz. O professor faz isso e você não percebe. Você não, aquele que não tem capacidade de percepção e não percebe que ele está minando alguém. Aí um chega e diz: você não vai passar comigo! Você não tem competência! Aí vem outro e diz do lado: você comigo já dançou. (professora, idade entre 41 a 50 anos, 24 anos de tempo de serviço).

Eu falei para a aluna: você é tão engraçada, por que você não vai trabalhar no circo? Porque lá é lugar de fazer graça. Aí ela olhou para mim, deu uma risadinha amarela. Daí eu falei para ela: olha, ou você acorda para vida ou você vai terminar como diarista e eu tenho muito respeito por quem faz trabalho de diarista, porque é um trabalho muito duro e, se bobear, daqui uns dois meses você está de barriga.

(professora, idade entre 20 a 30 anos, dois meses de tempo de serviço).

Bianchi (PAREDES; SAUL; BIANCHI, 2006) também relata que os professores entrevistados raramente se auto-representam como agressores, percebendo mais facilmente o outro, seja o colega, seja o aluno, como autores de violência.

A palavra *Bullying* não constava do roteiro de entrevistas, não aparece no dendrograma da classe 3 e nem em qualquer outra, nem foi sistematizada como categoria de análise. No entanto, ao se buscar as palavras associadas ao vocábulo *verbal*, revelou-se o discurso dos docentes referindo-se a situações que descrevem comportamentos negativos dos jovens no sentido de humilhar verbalmente alguns colegas, insultando-os, menosprezando-os, ofendendo-os durante um longo período de tempo, discriminando-os, excluindo-os e ameaçando-os. Esses comportamentos descritos pelos sujeitos se enquadram nas características de *Bullying* referidas pelos autores que pesquisaram sobre esse tema, tendo alguns professores, inclusive, citado explicitamente a palavra *Bullying*.

Relacionadas ao assunto, duas metáforas se sobressaem de maneira interessante. Em uma, a figura de *Judas* é a objetivação do aluno indefeso, quando muitos se juntam para atormentá-lo. Em outra, novamente o aluno como vítima, na figura do animal indefeso.

O *bullying* mesmo, o coordenador deu uma fala sobre isso, mas é aquela coisa, não adianta você falar, não adianta você fazer leituras, tem que chegar e descobrir em conjunto, como tocar esses alunos, porque para eles é uma prática **verbal** normal colocar apelido no outro, menosprezar o outro. Nós temos alunos aqui, principalmente um, que claramente tem orientação sexual diferente e os colegas o maltratam muito. Então, o que eu percebo é que nós estamos com uma geração de meninos, de jovens, adolescentes maldosos, de maldade mesmo, de fazer maldade e sabem que aquilo dói. Igual você pegar um animal, machucar o animal porque ele é indefeso.

(professora, idade entre 31 a 40 anos, 14 anos de tempo de serviço).

A violência na escola, às vezes, a gente fala assim, não só da violência **física**, mas das questões **verbais**, as diferenças entre os próprios alunos. A gente vê muito aluno menosprezar o outro, isso cria essas situações que são chamadas de *bullying*, aquela coisa de começar a colocar apelidos e tudo mais e isso vai fomentando, aí a partir daquele momento já é primeiro a **violência verbal** e daqui a pouco, eu já presenciei dentro de sala, aluno socando um ao outro. (professor, idade entre 31 e 40 anos, seis meses de tempo de serviço),.

E a **violência verbal**, eu acho que tem muito isso de às vezes pegar no pé de um e falar: ah, você é burro! Você não consegue nada! Você não faz nada! E se você ver que o outro é tímido, muitos caem em cima desse daí; esse daí é o *Judas* da história. E a gente tem que estar interferindo, tem muitos que faltam muito por causa disso. É uma coisa meio cruel entre eles. (professora, idade entre 41 e 50 anos, sete anos de tempo de serviço).

O *Bullying* pode trazer sérias conseqüências para as vítimas, entre elas, a desistência dos estudos e a desmotivação, sendo muito importante que a escola se atente para os fatos e interfira para evitar tais implicações.

O aluno não se interessa em ficar estudando, caso acontecer dele ser discriminado mesmo. Ele já não tem mais motivação para vir para escola por causa das chacotas, das brincadeiras dos colegas, das humilhações, não tem essa motivação. O professor sente que o aluno não está rendendo e aí a escola perde porque o aluno pode realizar evasão escolar, quer dizer, ele pode sair da escola. Perde o aluno, perde o professor, perde a escola. Então, isso é muito complicado, se o aluno estiver sofrendo a violência e não for trabalhada com ele. (professora, idade entre 31 a 40 anos, seis anos de tempo de serviço).

A palavra *física* pode ser interpretada nessa classe sob duas perspectivas: a primeira, já abordada anteriormente e a segunda ligada ao contexto de estrutura *física*, quando os sujeitos queriam falar das causas da violência na escola.

As falas, a seguir, demonstram como a carência na infra-estrutura pode influenciar na perda da concentração do aluno, no desinteresse, no início dos conflitos e estimular as fugas. Os professores objetivam o ambiente escolar na imagem de um *presídio*, para tal comparação, estão ancorados nas grades dispostas nas janelas e portas e na sensação de vigilância ostensiva.

Seria melhor um ambiente mais limpo, pois as salas são todas riscadas. É até chavão, é clichê falar isso, porque todo mundo deve falar que a estrutura **física** é muito ruim. (professora, idade entre 20 e 30 anos, dois anos de tempo de serviço).

A estrutura **física** da escola é um abandono total pela secretaria de educação. Pelo menos se pintassem a escola com uma cor alegre, eu acho que já melhoraria. Os alunos têm uma vontade enorme, um prazer em pular o muro da escola.

(professora, idade entre 41 e 50 anos, sete anos de tempo de serviço)

O ventilador caiu na sala de aula, junto de uma aluna, rodando, então, eu também acho que isso influencia, claro, um conforto térmico, a questão do ruído, você dando aula com um ventilador quebrado, isso tudo irrita, é cansativo os alunos ficarem horas sentados em uma cadeira desconfortável, com calor infernal, com ruídos, com a visão ruim nesses quadros. Lógico, tudo isso afeta o físico e cansa, e aí tudo isso leva para o **desinteresse**, tira a atenção, diminui a concentração e aí começa a provocação com os colegas, a irritação com o outro, com certeza.

(professora, idade entre 31 e 40 anos, oito anos de tempo de serviço).

Sim, é um ambiente horroroso, prisão, dá uma sensação de presídio. Corredor com grade, janela com grade, corredor com câmera, nossa escola tem câmeras para tudo quanto é lado, então dá uma sensação o tempo todo de estar sendo vigiado, estar sendo cuidado ali, uma sensação de presídio. Então acaba fazendo com que o ambiente se torne agressivo, em todos os aspectos. Ambiente todo pichado, eu acho uma estrutura horrorosa. Por causa do calor, eles ficam muito mais agitados.

(professora, idade entre 20 a 30 anos, 12 anos de tempo de serviço).

Alguns, apesar de concordarem que a infra-estrutura deficiente da escola pode influenciar negativamente, acreditam que os alunos poderiam ser mais tolerantes e superar essas situações.

É, eu concordo em parte que realmente esses fatores do ambiente podem provocar, ou aumentar a **violência**. Aqui, por exemplo, o forro está furado e é motivo até para aluno jogar material do outro lá em cima, criar confusão, brigar na sala. E o **calor** também é muito grande, os ventiladores são insuficientes, alguns deles são arcaicos, fazem muito barulho, parecem helicópteros dentro da sala atrapalhando a audição e a aula. Tudo isso colabora, mas se os alunos fossem pessoas mais dóceis, mais educadas, saberiam tolerar essas situações e não provocariam mais problemas.

(professora, idade mais de 50 anos, 29 anos de tempo de serviço).

Como citado anteriormente, a palavra *moral* possui um χ^2 pouco expressivo, mas seu percentual de relação nessa classe é muito próximo de 100%. (tabela 5). Percebeu-se, então, ao se buscar as UCEs específicas da classe, que a representação de *moral* está ancorada na noção de respeito, como nos excertos a seguir:

A violência não, ela arrebenta com você, não tem coisa pior do que você estar em sala de aula e o aluno te xingar. Sua **moral** vai lá embaixo, o **respeito** de outros alunos com você acaba.

(professora, idade entre 20 e 30 anos, dois anos de tempo de serviço).

Especificamente, poderia ser física, verbal, que é o caso daqui, a violência é verbal. Você também poder encontrar em outros aspectos como a **violência moral**, que é quando não tem **respeito** um com o outro.

(professora, idade entre 41 e 50 anos, 10 anos de tempo de serviço).

O vocábulo *moral* aparece conectado a outro tronco gráfico, na parte mediana do dendrograma, composto por palavras de elevado χ^2 como: *família*, *respeito* e *falta*. Nesse sentido, a grande maioria dos sujeitos expressa suas representações das causas da violência na escola, objetivada na *família* desestruturada dos alunos. Para eles, *falta* a atenção e a educação da família e isso se refletiria na sociedade e na escola por meio dos jovens que não respeitariam nem colegas, nem professores. Essa representação está no discurso tanto nos docentes com pouco tempo de serviço, quanto naqueles com mais de 20 anos de experiência profissional.

Nós falamos da **falta** de educação mesmo, da desagregação **familiar**. A desagregação familiar, a falta de atenção da família, do cuidado da família, da falta de preocupação da família.

(professora, idade entre 41 e 50 anos, 16 anos de tempo de serviço).

Eu acredito que é a própria questão **familiar** que reflete na sociedade. Dizem que a **família** é a célula da sociedade e quando há uma desestrutura disso, isso reflete no meio em que o aluno vive. Ele passa um bom tempo na escola e traz essa bagagem de casa.

(professor, idade entre 31 e 40 anos, seis meses de tempo de serviço).

No meu entender, a violência hoje ainda é causada muito sobre a formação **familiar**. A formação **familiar** causa muito, porque hoje os adolescentes pelo conviver dentro de casa com os pais, com as mães, eles trazem lá da casa deles problemas para escola. E eles não querem fazer essa diferença, entendeu? Eles não querem adequar a determinada situação. 'Ah se na minha casa eu faço assim eu acho que na escola eu devo fazer a mesma coisa. Se as regras da escola são assim, eu vou pular por cima.' Os palavrões, as agressividades, eles ainda não querem fazer essa diferença, se adequar. Às vezes, o aluno faz determinadas violências lá na casa dele, briga com o pai, com a mãe, chega na escola ele também quer discutir com o professor, com seus colegas, não quer **respeitar**.

(professora, idade entre 41 e 50 anos, seis anos de tempo de serviço).

Considerar a *família* como a grande causadora dos problemas dos alunos, principalmente de indisciplina e violência é um fator recorrente no discurso dos professores.

Em Cuiabá, Bianchi (PAREDES; SAUL; BIANCHI, 2006) relata que os docentes pesquisados também apontaram o contexto familiar como responsável pelos comportamentos violentos dos jovens e que as orientações dadas nesse contexto seriam parcas e inadequadas. Em outro estudo do grupo de pesquisa Educação e Psicologia da UFMT, Pizaneschi (PAREDES; PECORA; PIZANESCHI, 2006), investigando professores acerca das representações de perspectiva de futuro, relata que os mesmos justificam a ausência dos pais em virtude da situação socioeconômica das famílias. No entanto, afirmam que tal situação resulta em que os jovens permaneçam a maior parte do tempo nas ruas, facilitando o convívio com a violência e drogas.

Em pesquisa na mesma capital, Klein (2007) também assinala que, na maioria das vezes, a escola remete a culpa à família que não estaria educando corretamente seus filhos.

Outros autores brasileiros, (LUCINDA; NASCIMENTO; CANDAU, 2001; DOMINGOS, 2005; RUOTTI; ALVES; CUBAS, 2006; ZECHI, 2008) também expõem que os professores pesquisados, entre os motivos apresentados, responsabilizam a família pelas atitudes dos alunos e pela consequente violência na escola. Alegam que a suposta desestrutura e ausência de casa, por terem que trabalhar, seriam os principais motivos da incompetência familiar.

Os sujeitos da presente pesquisa parecem corroborar tais resultados.

Acho que é a estrutura **familiar**, que está acabando, a situação financeira, econômica dos pais, que trabalham dia e noite, os filhos ficam jogados na rua, não tem uma assistência, o pai ou a mãe não tem condição de acompanhar o filho, de dar um apoio de ver o que ele está fazendo, por onde ele anda, com quem ele anda.
(professor, idade entre 41 e 50 anos, 27 anos de tempo de serviço).

Isso aí é em função da estrutura **familiar**. A **família** está desorganizada mesmo. Os pais não conseguem mais acompanhar os filhos em função do trabalho, que saem cedo e só voltam à noite.
(professor, idade entre 45 e 50 anos, 26 anos de tempo de serviço).

Leme (2008) discute a crença generalizada entre os professores de que o papel da escola é transmitir conhecimentos de natureza acadêmica e que caberia à

família dos alunos a formação afetiva e moral. De acordo com a autora, os docentes acreditam que os jovens transgridem porque não têm limites em casa e que os pais estariam transferindo para a escola um papel que não é dela.

Algumas falas que ilustram tal crença entre os sujeitos pesquisados:

Eu acho que, sinceramente, está **faltando** a base, está **faltando** a família, a **família** não está educando os filhos, essa é a grande verdade. Isso já é um debate, pelo menos eu acho que estão começando a enxergar, mas quem tem que educar é a família, ensinar **moral**, tem que encaminhar, ter ética. E a **família** não está fazendo isso, de jeito nenhum. Ela pensa que a escola é que tem que educar, e não é isso, a escola não tem que educar. O papel da escola é técnico.

(professora, idade entre 41 e 50 anos, 24 anos de tempo de serviço).

Eu entendo que todo esse contexto de desajuste social e conseqüentemente violência, tem a sua origem primária na **família**. Nesses últimos anos os pais, por conta da corrida pela vida, por conta da busca do trabalho, se despreocuparam com os filhos, deixaram os filhos vivendo a sua própria sorte, não dão educação **moral**, nem espiritual e daí isso descamba na escola. A escola não tem condições de educar, a escola simplesmente transmite conhecimento, a educação a criança tem que receber em casa.

(professor, idade mais 51 anos, 29 anos de tempo de serviço).

Segundo a autora, vários estudiosos têm atribuído essa crença a duas grandes tradições do pensamento ocidental que, segundo ela, são bastante questionáveis.

Separar razão e emoção como processos psicológicos e que razão seria superior à emoção é a primeira crença. Todavia, pesquisas recentes das neurociências provam que esses dois processos são interativos, de maneira que, ambos influenciam um no outro. Assim, constata-se a importância de trabalhar o afeto nas atividades acadêmicas.

A segunda crença, também questionável, é supor que, sendo a família o contexto das primeiras experiências do ser humano, essas seriam decisivas e determinantes sobre todas que viessem depois, tirando inclusive, a responsabilidade da escola sobre elas. Leme (2008) refuta tais idéias, alegando que pesquisas provam que nem toda criança que se desenvolve em meios adversos será um adulto problemático e nem que toda criança criada em situações tidas como ideais se transformam em adultos saudáveis. É certo que, quando adultos se interessam verdadeiramente pelo bem-estar da criança, podem preencher eventuais ausências

dos pais. Deste modo, quando necessário, a escola também pode cumprir esse papel.

Leme (2008) reconhece que a educação afetiva e moral da criança é sim responsabilidade da família, mas

[...] dadas as diferenças de situações encontradas no lar e na escola, ela não pode responder sozinha por tudo, o que implica a escola assumir seu papel de formação de futuros cidadãos, mesmo porque, em um ambiente tumultuado pela indisciplina e pela violência, cada vez mais enfrentará dificuldades em cumprir sua função acadêmica. (LEME, 2008, p. 52).

Ainda analisando a relação de causalidade que os professores estabelecem entre a violência e indisciplina na escola e a omissão da família pode-se traçar aí um paralelo com o movimento observado por Joffe (1998). Tal autora percebeu que os grupos por ela pesquisados objetivavam as representações da AIDS em certos lugares, práticas e especialmente em outros grupos. Essa atribuição de culpa é essencial para explicar uma realidade que se apresenta ameaçadora.

Quando ocorrem mudanças ameaçadoras no ambiente social, as representações da mudança servem para dar às pessoas um sentimento de controle da situação potencialmente incontrolável. Surgem, então, representações defensivas da mudança como as representações que garantem a idéia do 'eu não', 'o meu grupo não'. O que se busca aqui é controle e sentido de comunidade, através da projeção do medo e na realidade externa. (JOFFE, 1998, p. 317, grifo do autor).

Ao imputar a culpa a um outro grupo que não o próprio, observa-se nesse processo a função identitária das representações sociais que busca resguardar seu próprio grupo, mantendo uma imagem positiva de identidade grupal.

Santos e Aléssio (2006) comentam que os professores por eles pesquisados, ao atribuírem aos pais de seus alunos a culpa pela violência dos mesmos, estão se protegendo de uma ameaça que provoca medo e angústia. Se o outro é a causa da violência, o meu é, portanto, a vítima.

Argumentam os autores que,

Diante de um objeto ameaçador, concretizá-lo e circunscrevê-lo em espaços e grupos distintos dos meus ameniza o medo e protege a integridade e identidade grupal. (SANTOS; ALÉSSIO, 2006, p. 130).

O vocábulo *droga* aparece com um χ^2 de pouca expressão e com 57,14% de presença na classe. No entanto, ao se averiguar a que palavras ela estava

relacionada, constatou-se que parte dos sujeitos representa a violência do aluno objetivada nas drogas e ancorada novamente no que eles acreditam ser a família desestruturada deste jovem.

O que a gente sempre observa é que se o nosso **aluno** está violento, ele está envolvido com **drogas**. E ele se envolve com **drogas**, muitas vezes, por conta de uma **família desestruturada**. Dificilmente **aluno** que tem **família** se envolve com **drogas**. A gente conversa, e a sociologia dá essa abertura, eu **percebo** que o **aluno** quer falar. Nos nossos diálogos a gente percebe que é claro: a **violência** vem de casa.

(professora, idade entre 31 a 40 anos, 18 anos de tempo de serviço).

Nossos **alunos** têm uma dificuldade muito grande de relacionamento. Só falam gritando e nós comentamos assim que isso pode ser um reflexo do lar e também influência das drogas e traficantes aqui do bairro.

(professora, idade entre 41 e 50 anos, 27 anos de tempo de serviço).

Entre tantas vozes culpando a família, duas soam diferentes. A primeira revela multiplicidade de fatores, tanto externos à escola, como internos a ela, além de fatores do próprio indivíduo como causas da violência. A segunda fala dos meios de comunicação, dos bailes e da música que estariam levando os jovens à violência. O professor objetiva a violência em uma doença que se espalha como uma grande árvore, alastrando raízes e galhos.

Falta de limite, família, a própria sociedade, a própria escola, as leis brasileiras, hormônios da adolescência, atualidade social, o bairro, acho que isso tudo favorece.

(professora, idade entre 20 a 30 anos, 12 anos de tempo de serviço).

Eu acho que os meios de informações é que levam, a própria música, o pancadão, as boates que eles vão. Na segunda-feira, eles só contam casos de violência: 'Ah porque foi na festa lá e o outro já brigou, já queimou, teve tiro, teve faca'. Eles contam e violência gera violência. E você vê eles contando, na segunda-feira, só história de violência. Então, eles vêem na televisão, parece que a violência é uma doença que espalhou. O problema é muito maior do que você pensa. Não é só na escola, é uma árvore que saiu dando galho de violência para tudo quanto é lado. É uma raiz que gera violência para todos os lados.

(professor, idade entre 41 e 50 anos, 23 anos de tempo de serviço).

O vocábulo *consequências* comparece com um χ^2 de média expressão, assim como seu percentual de relação ficou em torno de 74%. No entanto, analisando os dendrogramas das outras classes, constatou-se que ela não aparece em nenhum deles, ficando assim decidido analisá-la aqui na *classe 3*.

No dendrograma, ela aparece associada a palavras com menor χ^2 ainda, mas foi no discurso original dos sujeitos, no *Além do Alceste*, que as representações acerca das consequências da violência se revelaram fortemente.

Parte dos sujeitos representa as implicações da violência sob a ótica profissional, discorrendo sobre os efeitos que ela pode causar no trabalho docente. As consequências variam da perda do estímulo para as atividades rotineiras, do sentimento de revolta, até a própria desistência da carreira. A objetivação dessas reações é representada pelas peças de um dominó caindo, que demonstram como esse desestímulo pode se estender a todos os atores escolares. Novamente, parece não haver diferença entre o discurso daqueles com menos e aqueles com mais tempo de serviço.

Atrapalham aula, a aula sai bastante prejudicada, você não consegue trabalhar, seu planejamento todo dia é alterado. Você não consegue terminar o conteúdo. Nesse meio e fim que todo mundo fala que tem que ser assim, você não consegue chegar, não consegue trabalhar isso. A gente não consegue fazer um projeto bem feito na parte de aprendizado. A gente fica desestimulada a trabalhar, a gente perde muita vontade de trabalhar, às vezes dá vontade de desistir, de pensar por que eu não fiz outro curso e não esse? A gente perde a vontade de trabalhar porque o salário já não é bom, aí você vem com tudo planejado e chega aqui e nada. Os professores perdem a vontade de sentar nas salas dos professores e fazer planejamento, estar se organizando. Fazer isso para quê? Eu não consigo fazer mesmo!

(professora, idade entre 20 a 30 anos, dois anos de tempo de serviço).

Eu acho que a primeira coisa, a primeira **consequência** é a síndrome de desistência dos professores. Nós temos um número muito grande de professores fazendo concurso em outras áreas, porque não quer mais atuar, principalmente os mais qualificados, o pessoal mais compreensivo, mais reflexivo, o pessoal que se preocupa realmente com a educação. Porque você tem um limite.

(professora, idade entre 41 e 50 anos, 16 anos de tempo de serviço).

Desestímulo e desconforto. Porque eu vejo que é assim, tipo um **dominó**. Atinge um, vai atingindo os demais.

(professora, idade entre 31 e 40 anos, dez anos de tempo de serviço)

Abramovay e Rua (2002), em pesquisa nacional, também apontam a perda do estímulo para o trabalho como a principal consequência assinalada pelos membros do corpo técnico-pedagógico.

Já outra parte dos sujeitos investigados percebe as repercussões que a violência na escola pode acarretar aos alunos.

Abramovay e Castro (2006, p. 31) acreditam que as violências na escola prejudicam a organização escolar e o processo de ensino-aprendizagem, além de “[...] desestabilizar as relações entre os atores que nela convivem, inviabilizando o cumprimento de seu papel social: formar – no sentido amplo do termo – crianças, adolescentes e jovens.”

Novamente citando a pesquisa nacional de Abramovay e Rua (2002), na qual revelam que um alto índice de alunos entrevistados em Cuiabá, quase a metade deles, declarou que, por conta da violência em suas escolas, não conseguem se concentrar nos estudos, ficam irritados, nervosos e sem vontade de frequentar as aulas.

Os dados da presente pesquisa corroboram estes achados. Os professores representam as consequências para a vida dos estudantes objetivadas na figura do indivíduo despreparado profissionalmente e problemático para a sociedade.

A **consequência** é no processo de aprendizagem em geral; eles deixam de aprender. Porque já estão com as mentes carregadas. Às vezes, já chegam na sala de aula irônicos.
(professora, idade entre 41 e 50 anos, seis anos de tempo de serviço).

Falta de qualificação profissional, sai da escola como se não tivesse nem passado por aqui, praticamente semi-alfabetizados, lêem um texto e não conseguem acabar de explicar o que acabaram de ler. As **consequências** são: o despreparo para a vida lá fora, uma semi-alfabetização, dificilmente conseguem entrar numa boa faculdade, fazer um curso superior, ou conseguem subempregos, geralmente não conseguem empregos formais, com carteira assinada. Essas coisas que a gente procura alertar os alunos. O desinteresse e o descaso de vocês geram isto e a gente comenta isso mesmo, comenta bastante.
(professora, idade entre 20 a 30 a anos, dois meses de tempo de serviço).

Você vai formar um cidadão totalmente alheio à sua realidade. Um cidadão desonesto, um cidadão agressivo tanto na sociedade quanto no próprio lar. O elemento não sabe respeitar ninguém, enfim, uma pessoa que vai causar mais problemas para sociedade. Se permanecer isso aí, a gente vai lançar para sociedade um cidadão totalmente despreparado. Um cidadão problemático, desonesto. Fruto dessa violência.
(professor, idade entre 41 e 50 anos, 26 anos de tempo de serviço).

Oliveira (2009) em sua pesquisa com professores da rede pública de Cuiabá a respeito das representações sociais de sexualidade e educação sexual constatou que sexualidade, drogas e violência compõem no bojo dos discursos dos docentes, como fatores geradores de conflitos e causadores de desistência de alunos na escola.

A classe 3 aborda não só *o que* os professores sabem a respeito de violência, mas também *de onde* sabem como fruto das conversas com os colegas e dos meios de comunicação:

Conversamos sobre todos os tipos: a **física**, a **verbal** que também existe. Então, dependendo do caso a gente fala de todas elas, que é isso que está aí na sociedade e que nós convivemos diariamente com isso. Dentro da escola, dentro da sociedade, na televisão. Consumimos todos esses processos e numa determinada hora são refletidos na comunidade onde nós estamos.
(professora, idade entre 41 e 50 anos, 23 anos de tempo de serviço).

O que se **conversa** são as notícias de jornais, o dia a dia. Nos bairros aqui ocorrem muitos casos de **violência**, assassinatos, inclusive de pais de alunos nossos e de alunos nossos que estão presos, nós temos ex-presidiários aqui. Então, normalmente, **conversamos** sobre isso, o que está acontecendo, na cidade, no bairro, informações mesmo do jornal do dia a dia, do país e da cidade.
(professora, idade entre 31 e 40 anos, oito anos de tempo de serviço).

E é claro a gente **conversa** o que vê muito pela mídia, a questão da tv, o comentário em geral de uma reportagem ou da nossa cidade. Às vezes, nesses telejornais de nível nacional. A gente comenta o ato em si: 'ah, você viu tal coisa, barbaridade e tal'.
(professora, idade entre 31 e 40 anos, seis anos de tempo de serviço).

E as trocas ocorrem não só na escola, com também nas reuniões nos sindicatos da categoria:

Em outros momentos, que a gente vai para a assembléia ou para o sindicato, eu gosto desses momentos para **conversar** com os outros professores de como essa coisa da violência está se alastrando cada vez mais.
(professora, idade entre 31 a 40 anos, 14 anos de tempo de serviço).

Os indivíduos, de maneira compartilhada, elaboram socialmente suas representações a respeito do mundo que os cerca, de maneira que possam

compreendê-lo, administrá-lo e enfrentá-lo. Segundo Jodelet (2001, p. 17), as representações sociais “circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas em condutas e em organizações materiais e espaciais.”

Moscovici (2003), ao explicar a finalidade das representações sociais, esclarece que é transformar algo não familiar e incomum em algo familiar. Para tanto, é necessário dar familiaridade às palavras e às idéias, introduzindo o estranho no espaço comum, buscando convergência de visões, expressões que, antes afastadas, agora convergem para um mesmo sentido.

Os excertos a seguir ilustram como os sujeitos, por meio da linguagem, nas conversas do cotidiano elaboram e criam suas representações acerca da violência.

Eu acho que o comentário sobre violência, ele sempre vem decorrente de um fato que espantou a todos, ou a comunidade escolar ou a sociedade. Depende do fato.
(professora, faixa etária entre 31 e 40 anos, dez anos de tempo de serviço).

Cuiabá é uma cidade violenta em nível de Brasil. Você vê a situação de Cuiabá e a partir daí a gente já começa a ficar preocupado e a **conversar** sobre isso. Hoje a mídia divulga muito sobre violência e a gente sabe o que está acontecendo com os alunos e que hoje, parece que matar alguém está uma coisa natural para eles.
(professor, idade entre 41 50 anos, 10 anos de tempo de serviço).

De maneira em geral, as análises da classe 3 evidenciam, em relação aos tipos de violência na escola, que os professores a representam nas formas física e verbal. As agressões verbais seriam, para parte deles, a forma mais grave, uma vez que seriam as precursoras das agressões físicas e instrumento de preconceito e discriminação. Todavia, outra parcela dos sujeitos representa as manifestações verbais como banais e de menor gravidade.

Os docentes têm dificuldade em perceber a violência advinda de seus próprios comportamentos, reconhecendo, na maioria das vezes, o aluno como principal agressor.

Os professores objetivam a família desestruturada de seus alunos como a principal causa da indisciplina e violência na escola. A falta de respeito dos jovens para com seus colegas e outros membros da escola seria o reflexo da falta de imposição de limites pelos pais a seus filhos dentro de casa.

Em relação aos temas discutidos na classe 3, a variável tempo de serviço parece não ter influenciado nos discursos dos sujeitos. A única exceção surgiu no que respeita à influência que as palavras negativas de um professor podem exercer na auto-estima dos alunos. Provavelmente, os docentes com mais experiência conseguem perceber como a autoconfiança de um jovem pode ser abalada pelas palavras de um adulto. Aqueles iniciantes na profissão ainda não tiveram tempo de compreender essas consequências.

Assim, o discurso da classe 3 se relaciona com os elementos da representação ligados ao que os sujeitos consideram como tipos de violência escolar, suas causas e consequências.

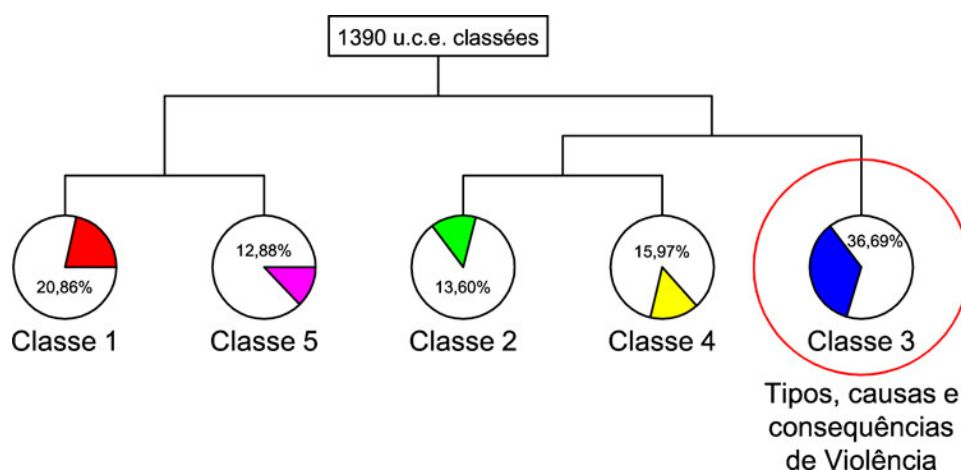


Ilustração 13 Dendrograma das classes, com destaque para a classe 3 devidamente nomeada.

4.3 Classe 4: prática *versus* teoria

Na classe 3, a primeira a ser analisada, foram feitos recortes do dendrograma com as palavras de χ^2 mais relevante, juntamente com seus entornos. Esta estratégia teve o intuito de melhor ilustrar a maneira como foram feitas as análises.

A partir da classe 4, optou-se por apontar, no próprio dendrograma, os blocos formados pelos vocábulos com χ^2 de maior expressão e seus entornos, uma vez que essa estratégia já estava clara para o leitor.

Assim, parte-se agora para a classe 4 que forma, juntamente com a classe 2, o bloco que responde por 29,57% da porção analisada pelo *corpus*.

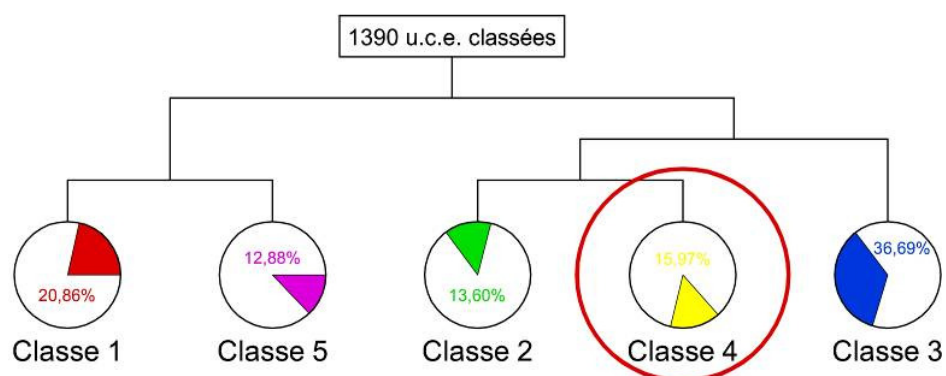


Ilustração 14 Dendrograma das classes, com destaque para a classe 4

Como na classe anterior, inicialmente destacou-se o dendrograma as palavras com maior valor de χ^2 .

Pode-se observar, na ilustração 15 a seguir, que vários blocos de palavras despertam interesse. Na parte superior do dendrograma, destaca-se o vocábulo *curso*, que possui o χ^2 mais alto da classe. A ele se articulam, no mesmo tronco gráfico, as palavras *dar*, *psicologia* e *universidade*, além de *seria* e *acho*. Ainda na parte superior, outra palavra com χ^2 de média expressão e relativa presença na classe é *lidar*, que se relaciona aos vocábulos *preparado* e *pedagógico*.

Já na parte mediana do dendrograma destacam-se duas palavras com o segundo e terceiro maior χ^2 da classe: *secretaria* e *educação*. Relacionadas a elas estão *prática*, *teoria*, *realidade* e *fácil*. Outro bloco na parte mediana, formado por vocábulo com χ^2 relevante, é o composto pela palavra *projeto* e, articuladas a ele, as palavras *gostaria* e *trabalho*.

A parte inferior do dendrograma da classe 4 caracteriza-se por apresentar palavras de χ^2 de pouca expressão, com exceção dos vocábulos *teria* e *psicólogo*, que relacionam-se com *trabalho* e *adianta*, formando um bloco com o mesmo tronco gráfico.

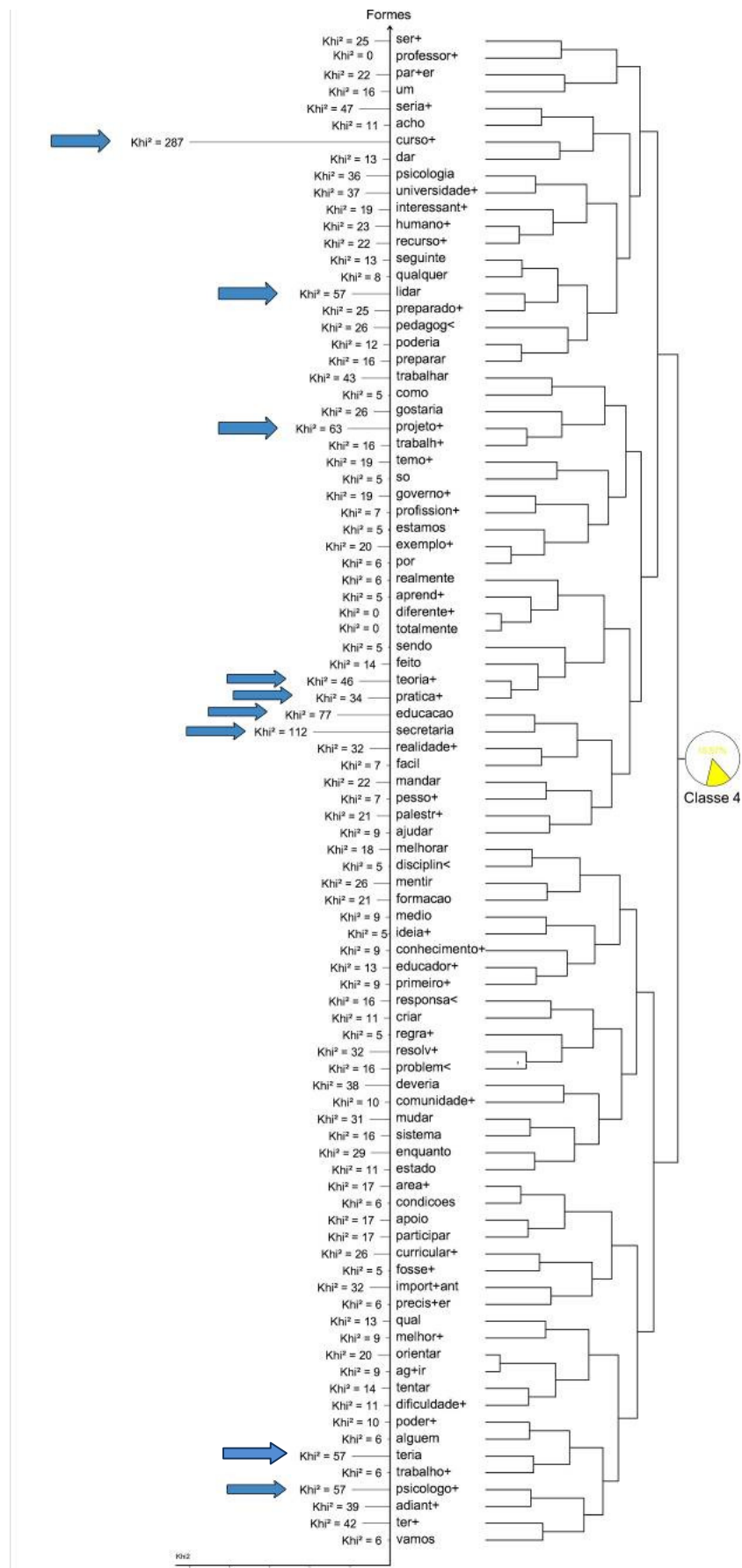


Ilustração 15 Dendrograma geral da classe 4 com as palavras de maior χ^2 evidenciadas

Como no item anterior, serão dispostas a seguir as tabelas com as principais palavras da classe, ordenadas sucessivamente pelo χ^2 , por aparecimento no corpus total, por comparecimento na classe e pela relação percentual entre os dois últimos indicadores. (tabelas 6, 7, 8 e 9 respectivamente), sempre com o objetivo de melhor apreender os pontos principais.

Tabela 6. Palavras principais da classe 4 ordenadas por χ^2

palavras	χ^2	Frequência <i>corpus</i>	Frequência classe	Percentual da relação %
curso+	287,14	57	55	96,49
secretaria	111,5	48	34	70,83
educação	76,7	69	37	53,62
projeto+	62,59	22	17	77,27
teria	56,98	13	12	92,31
psicólogo+	56,98	13	12	92,31
lidar	56,93	19	15	78,95
seria+	46,75	40	22	55
teoria+	46,4	11	10	90,91
adiant+	39,49	19	13	68,42
deveria	38,25	17	12	70,59
universidade+	37,18	15	11	73,33
psicologia	35,89	9	8	88,89
prática+	33,6	16	11	68,75
importante	32,41	14	10	71,43
resolver	31,89	30	16	53,33
realidade+	31,89	30	16	53,33
mudar	30,97	22	13	59,09
curricular+	26,4	5	5	100
pedagog<	26,4	5	5	100
mentir.	25,78	9	7	77,78
gostaria	25,78	9	7	77,78
preparado+	24,6	14	9	64,29
mandar	21,91	10	7	70
recursos	21,91	10	7	70
formação	21,29	18	10	55,56
órgão+	21,11	4	4	100
interação	21,11	4	4	100
necessário	21,11	4	4	100
instituição	21,11	4	4	100
diferenciada	21,11	4	4	100
palestr+	20,89	8	6	75
orientar	20,37	6	5	83,33
apoio	17,35	9	6	66,67
participar	17,35	9	6	66,67
responso<	16,19	12	7	58,33
preparar	16,12	7	5	71,43
devem	15,82	3	3	100
funcion+	15,33	5	4	80
qualidade	15,33	5	4	80
tentar	14,03	13	7	53,85
vivencia	11,54	6	4	66,67
dificuldade+	10,65	15	7	46,67
criar	10,58	9	5	55,56
investir	10,42	4	3	75
politica+	10,42	4	3	75
orientacao	10,42	4	3	75
facilitaria	10,42	4	3	75
comunidade+	9,8	19	8	42,11

Tabela 7 Palavras principais da classe 4, ordenadas por presença no *corpus*

palavras	χ^2	Frequência <i>corpus</i>	Frequência classe	Percentual da relação %
educação	76,7	69	37	53,62
curso+	287,14	57	55	96,49
secretaria	111,5	48	34	70,83
seria+	46,75	40	22	55
resolver	31,89	30	16	53,33
realidade+	31,89	30	16	53,33
projeto+	62,59	22	17	77,27
mudar	30,97	22	13	59,09
lidar	56,93	19	15	78,95
adiant+	39,49	19	13	68,42
comunidade+	9,8	19	8	42,11
formação	21,29	18	10	55,56
deveria	38,25	17	12	70,59
prática+	33,6	16	11	68,75
universidade+	37,18	15	11	73,33
dificuldade+	10,65	15	7	46,67
importante	32,41	14	10	71,43
preparado+	24,6	14	9	64,29
teria	56,98	13	12	92,31
psicólogo+	56,98	13	12	92,31
tentar	14,03	13	7	53,85
responso<	16,19	12	7	58,33
teoria+	46,4	11	10	90,91
mandar	21,91	10	7	70
recursos	21,91	10	7	70
psicologia	35,89	9	8	88,89
mentir.	25,78	9	7	77,78
gostaria	25,78	9	7	77,78
apoio	17,35	9	6	66,67
participar	17,35	9	6	66,67
criar	10,58	9	5	55,56
palestr+	20,89	8	6	75
preparar	16,12	7	5	71,43
orientar	20,37	6	5	83,33
vivencia	11,54	6	4	66,67
curricular+	26,4	5	5	100
pedagog<	26,4	5	5	100
funcion+	15,33	5	4	80
qualidade	15,33	5	4	80
órgão+	21,11	4	4	100
interação	21,11	4	4	100
necessário	21,11	4	4	100
instituição	21,11	4	4	100
diferenciada	21,11	4	4	100
investir	10,42	4	3	75
politica+	10,42	4	3	75
orientacao	10,42	4	3	75
facilitaria	10,42	4	3	75
devem	15,82	3	3	100

Tabela 8 Palavras principais da classe 4, ordenadas por presença na classe

palavras	χ^2	Frequência <i>corpus</i>	Frequência classe	Percentual da relação %
curso+	287,14	57	55	96,49
educação	76,7	69	37	53,62
secretaria	111,5	48	34	70,83
seria+	46,75	40	22	55
projeto+	62,59	22	17	77,27
resolver	31,89	30	16	53,33
realidade+	31,89	30	16	53,33
lidar	56,93	19	15	78,95
mudar	30,97	22	13	59,09
adiant+	39,49	19	13	68,42
deveria	38,25	17	12	70,59
teria	56,98	13	12	92,31
psicólogo+	56,98	13	12	92,31
prática+	33,6	16	11	68,75
universidade+	37,18	15	11	73,33
formação	21,29	18	10	55,56
importante	32,41	14	10	71,43
teoria+	46,4	11	10	90,91
preparado+	24,6	14	9	64,29
comunidade+	9,8	19	8	42,11
psicologia	35,89	9	8	88,89
dificuldade+	10,65	15	7	46,67
tentar	14,03	13	7	53,85
responso<	16,19	12	7	58,33
mandar	21,91	10	7	70
recursos	21,91	10	7	70
mentir.	25,78	9	7	77,78
gostaria	25,78	9	7	77,78
apoio	17,35	9	6	66,67
participar	17,35	9	6	66,67
palestr+	20,89	8	6	75
criar	10,58	9	5	55,56
preparar	16,12	7	5	71,43
orientar	20,37	6	5	83,33
curricular+	26,4	5	5	100
pedagog<	26,4	5	5	100
vivencia	11,54	6	4	66,67
funcion+	15,33	5	4	80
qualidade	15,33	5	4	80
órgão+	21,11	4	4	100
interação	21,11	4	4	100
necessário	21,11	4	4	100
instituição	21,11	4	4	100
diferenciada	21,11	4	4	100
investir	10,42	4	3	75
politica+	10,42	4	3	75
orientacao	10,42	4	3	75
facilitaria	10,42	4	3	75
devem	15,82	3	3	100

Tabela 9 Palavras principais da classe 4, ordenadas pela relação percentual entre presenças na classe e no corpus.

palavras	χ^2	Frequência <i>corpus</i>	Frequência classe	Percentual da relação %
curricular+	26,4	5	5	100
pedagog<	26,4	5	5	100
órgão+	21,11	4	4	100
interação	21,11	4	4	100
necessário	21,11	4	4	100
instituição	21,11	4	4	100
diferenciada	21,11	4	4	100
devem	15,82	3	3	100
curso+	287,14	57	55	96,49
teria	56,98	13	12	92,31
psicólogo+	56,98	13	12	92,31
teoria+	46,4	11	10	90,91
psicologia	35,89	9	8	88,89
orientar	20,37	6	5	83,33
funcion+	15,33	5	4	80
qualidade	15,33	5	4	80
lidar	56,93	19	15	78,95
mentir.	25,78	9	7	77,78
gostaria	25,78	9	7	77,78
projeto+	62,59	22	17	77,27
palestr+	20,89	8	6	75
investir	10,42	4	3	75
politica+	10,42	4	3	75
orientacao	10,42	4	3	75
facilitaria	10,42	4	3	75
universidade+	37,18	15	11	73,33
importante	32,41	14	10	71,43
preparar	16,12	7	5	71,43
secretaria	111,5	48	34	70,83
deveria	38,25	17	12	70,59
mandar	21,91	10	7	70
recursos	21,91	10	7	70
prática+	33,6	16	11	68,75
adiant+	39,49	19	13	68,42
apoio	17,35	9	6	66,67
participar	17,35	9	6	66,67
vivencia	11,54	6	4	66,67
preparado+	24,6	14	9	64,29
mudar	30,97	22	13	59,09
responso<	16,19	12	7	58,33
formação	21,29	18	10	55,56
criar	10,58	9	5	55,56
seria+	46,75	40	22	55
tentar	14,03	13	7	53,85
educação	76,7	69	37	53,62
resolver	31,89	30	16	53,33
realidade+	31,89	30	16	53,33
dificuldade+	10,65	15	7	46,67
comunidade+	9,8	19	8	42,11

A seguir, quadro com a relação das formas reduzidas da classe 4 e suas palavras associadas.

Formas reduzidas	Palavras associadas
curso+	curso, cursos
projeto+	projeto, projetos
psicólogo+	psicólogo, psicólogos
teoria+	teoria, teorias
adiant+	adianta, adiante
universidade+	universidade, universidades
prática+	prática, práticas
realidade+	realidade, realidades
curricular+	curricular, curriculares
pedagog+	pedagogicamente, pedagógicas, pedagógico, pedagógicos
preparado+	preparado, preparados
órgão+	órgão, órgãos
palestr+	palestra, palestrante, palestras
responso+	responsabilidade, responsáveis, responsável
funcion+	funciona, funcionais
dificuldade+	dificuldade, dificuldades
política+	política, políticas

Quadro 5 Formas reduzidas e palavras associadas da classe 4

A classe 4 reuniu, principalmente, o discurso dos professores quando responderam a pergunta a respeito do que deveria abordar um curso sobre violência na escola, oferecido pela secretaria de educação.

Portanto, o vocábulo *curso*, com o maior χ^2 , mais que o dobro do segundo colocado, além de quase 100% nessa classe, será o ponto de partida das análises.

Ao serem indagados sobre a possibilidade de um curso para lidar com violência na escola, grande parte dos professores se mostra descrente que algo possa ser mudado no cotidiano escolar. Como as representações sociais que eles têm das causas da violência na escola estão objetivadas na família desestruturada de seus alunos, conforme análise da classe 3, parece lógico que o caminho apontado pelos sujeitos esteja relacionado a essa família como um fator externo à escola. Gomes e Pereira (2009) preocupam-se com a tendência determinista de se relacionar exclusão social e fracasso com violências escolares. “Com isso, além da tentativa de amortecer as sensações de impotência e incompetência profissional, tende-se a culpar o aluno, a família e a vizinhança” (GOMES; PEREIRA, 2009, p. 18).

As falas a seguir são de docentes das três faixas de tempo de serviço.

O **curso** poderia até ser interessante, não dá para descartar porque tudo que é aprendido, que você pode reverter para sala de aula é excelente, mas o problema não está em só eu me preparar. Mas, é um problema que vem lá de baixo, **teria** que mudar a estrutura familiar. Eu, por exemplo, posso até sentar dez horas, fazer um **curso**, eu poderia, mas dificilmente conseguiria evitar a violência. Ela vem de fora, é externa a mim.

(professora, idade entre 31 a 40 anos, 18 anos de tempo de serviço).

Eu acho que já era para ter iniciado esse **curso** há muito tempo, porque agora, eu acho assim que, se a gente fizer **curso**, não está valendo, não **adianta** mais de nada o que nós vamos trabalhar com esses alunos. Porque nós vamos dar conta se o pai, a mãe, a avó, a tia não estão dando? Nós vamos dar conta? Eu acho que está muito difícil.

(professora, idade entre 41 e 50 anos, 28 anos de tempo de serviço).

Em nossa semana pedagógica, eu penso que a gente tem que reservar uma verba para um **curso** com os pais no início das aulas. O **curso** tem que ser com eles. Pegar um **palestrante** para trabalhar **educação**, autoridade, limite com os filhos. Trabalhar com o pai, porque não adianta fazer esse trabalho dentro da escola se o pai dentro de casa não acompanha.

(professora, idade entre 31 e 40 anos, dez anos de tempo de serviço)

Como citado anteriormente, o vocábulo *curso* está ligado no dendrograma da classe às palavras *dar*, *Psicologia* e *universidade*. Parece que, enquanto parte dos sujeitos se mostrou cética quanto a participar de cursos sobre violência na escola, outra parte acredita que o preparo para lidar com esse problema deve ser dado ainda na universidade. Reivindicam uma formação que esteja vinculada à realidade e às necessidades do cotidiano da escola. Queixam-se da formação deficiente e inadequada que receberam na graduação para administrar os comportamentos difíceis em sala de aula. Nos dois excertos, a seguir, docentes em diferentes faixas etárias, com diferentes tempos de serviço e que, possivelmente, cursaram a universidade em tempos bem distintos, ancoram na graduação suas dificuldades para lidar com a indisciplina dos alunos.

Teria que ter uma disciplina na **universidade** que abordasse esse fato aí, esse aspecto: como lidar com o aluno indisciplinado, o que fazer com ele? Quais seriam os mecanismos que você **teria** para **lidar** com esse aluno, já que ele não respeita os próprios pais e muito menos o professor? E não tem, na graduação não tem. São situações novas que você pega a cada dia e a cada dia os problemas são diferentes. Lá na graduação você vê uma **realidade** e aqui é totalmente diferente.

(professor, idade entre 41 e 50 anos, 26 anos de tempo de serviço).

Eu acho que um curso desses seria muito importante para aprender a lidar com a violência que a gente sofre com os alunos sim. Mesmo porque a **Psicologia** que a gente estuda na faculdade, ela é aquela **Psicologia da Educação** e é o quê? Piaget e Vigotsky, que falam só sobre o aluno, mas como ele aprende, qual o seu nível cognitivo. Dificilmente eles abordam a questão da violência, dificilmente eles abordam que um aluno pode arrebentar sua cara se você der um zero para ele, dificilmente eles abordam que o aluno mente, ah mente, mente e mente muito bem.
(professora, idade entre 20 e 30 anos, dois anos de tempo de serviço).

Com o segundo maior χ^2 da classe, a palavra *secretaria* aparece interligada no dendrograma à *prática, teoria, realidade e educação*. Os sujeitos relataram se sentirem surpresos e despreparados para uma realidade diferente daquela que esperavam encontrar. O choque de realidade, segundo eles, seria mais ameno se o contato com a prática fosse mais duradouro e profundo durante a graduação. Royer (2003, p. 68) concebe que há grande distância entre realidade escolar e as reformas e políticas educacionais praticadas pelos governos e organismos educacionais. Estes, “[...] baseiam-se mais em crenças e ideologias que em evidências empíricas.” Segundo o autor, isto é facilmente comprovado, ao se observar as práticas dos profissionais de uma escola ao se defrontarem com os conflitos com os jovens alunos.

Eu **acho** que **seria** uma boa que incluísse no currículo na **universidade** para saber lidar com a indisciplina em sala de aula. Porque todo mundo chega aqui zero. Sem experiência. Zero de experiência, porque o professor tem que estar com um olho no quadro e outro atrás, porque você não sabe o que está acontecendo. Não só a **teoria**, mas que levasse a **prática** antes de ir para sala de aula para gente fazer simulações. É fazer simulações entre os próprios colegas, de defesa pessoal, por exemplo.
(professora, idade entre 41 e 50 anos, seis anos de tempo de serviço).

Acho que é uma questão na formação, na matriz curricular da **universidade**. Existem dois mundos: a **universidade** e a questão **prática**. A gente começa e tem pouco contato com disciplinas que falam da **prática** na licenciatura, mas depois a gente tem que ir atrás. Os doutores, os filósofos da educação, às vezes estão tão distantes da realidade. Até pelas questões, vamos dizer assim, sociais dos alunos. Seria necessário vivenciar um pouco mais os problemas do dia a dia e poder construir algo que abranja essas situações. A gente discute, estuda tão deslumbrados com certas questões, aí você chega na sua escola e se depara com a violência, aluno que xinga o professor, que discute e fala: ‘olha professor, se você não sei o que,

cuidado lá fora'. Então, realmente seria o quê? Sei que não tem **teoria** sem **prática**, não existe, mas às vezes a gente fica pensando se não houvesse tanta disparidade entre uma coisa e outra. (professor, idade entre 31 e 40 anos, seis meses de tempo de serviço).

Os docentes destacam que a graduação dirige o preparo para uma escola e alunos idealizados, formando um professor utópico, principalmente no que respeita a lidar com violência. Royer (2003, p. 67), em suas pesquisas, aborda que os professores almejam uma formação voltada para a realidade e para as necessidades mais imediatas do dia-a-dia. Para eles “[...] os trabalhos universitários são considerados demasiadamente exigentes, os cursos excessivamente teóricos e pouco passíveis de serem transferidos à prática cotidiana.”

A seguir, depoimentos de professores colhidos informalmente durante as observações e que servem para ilustrar o conteúdo dessa classe.

1. RELATOS DE CENA (DEPOIMENTOS)

- Piaget nunca deu aula para criança. Fez as teorias dele embasado nos próprios filhos. Paulo Freire só deu aula para adulto. O que eles entendem de adolescentes? Ainda mais de hoje em dia. A gente estuda teorias contextualizadas no século retrasado. Não havia os estímulos de hoje, nada é igual a hoje.

2. RELATOS DE CENA (DEPOIMENTOS)

-Na faculdade nos vendem uma ilusão!

Cita que foi aluna de uma determinada professora na universidade e que a aula dela era linda.

-Ela nos dizia para montar um caderno e assim e assado. Quando fui fazer isso na sala da 4ª série, um aluno de 14 anos começou a rir e a debochar de mim. E muitas vezes aconteceram coisas assim. Quase nada deu certo. Minha experiência contou muito mais para lidar com sala de aula.

Para os professores, a questão da violência deveria ser abordada na universidade, notadamente, pela disciplina Psicologia da Educação.

Outra reivindicação importante é a presença de um Psicólogo, vocábulo com alto percentual de relação na classe. Para a maior parte dos docentes, nas três faixas de tempo de serviço, a presença de um psicólogo na escola é a objetivação de apoio, assistência, orientação segura e eficiente em casos de violência, tanto para alunos, quanto para professores e pais.

Aquino (2008) argumenta que a necessidade que os profissionais da educação têm de transferir responsabilidades para outros profissionais como os da saúde, justiça e até para a polícia, advém do descrédito deles de que seja possível administrar ou até mesmo prevenir possíveis situações de conflito na escola. Para o autor “[...] algo parecido a um pedido de socorro e, ao mesmo tempo, um atestado de inaptidão”. (2008, p. 61).

Eu acho que se trabalhasse mais a realidade das escolas na **psicologia** da educação, lá na **universidade**, eu acho que não seria o real, mas se aproximaria mais do real. São coisas que a gente não vê na **universidade** e que eu acho que é uma falha muito grande. E a gente não tem um **psicólogo** na escola, para atender a gente que vive nesse meio, nem para atender a criança, não tem.
(professora, idade entre 41 e 50 anos, sete anos de tempo de serviço).

Não adianta a secretaria dar **curso** de treinamento se ela não se estrutura administrativamente. O que precisa nas escolas é de mais recursos humanos. Por exemplo, não existe aquela pessoa qualificada em **Psicologia**, uma **psicóloga** que possa fazer esse acompanhamento dos alunos que dão transtorno, que têm um desvio de comportamento a ser acompanhado e depois continuasse acompanhando o dia a dia dele na escola. E que pudesse nos orientar e orientar os pais também.
(professor, idade entre 45 e 50 anos, 26 anos de tempo de serviço).

Eu acho que, para facilitar, teria que ter um **psicólogo** disponível para nós, não só para o aluno, mas para nós. Eu acho que um acompanhamento psicológico para o professor, porque têm momentos que você entra em parafuso, eu posso falar porque eu tive isso esse ano. Um **psicólogo** seria uma ferramenta a mais para eu poder ter alguém para falar: olha, esse aluno eu estou tendo dificuldades, não consigo chegar nele.
(professora, idade entre 31 a 40 anos, 18 anos de tempo de serviço).

Para os professores pesquisados por Bianchi (PAREDES, SAUL, BIANCHI, 2006, p. 243), os alunos não valorizam a escola, o que torna ainda mais difícil lidar com as outras limitações, como “[...] tempo escasso, a formação insuficiente do corpo docente, o medo e o distanciamento da realidade dos estudantes.” A

abordagem do tema violência ficaria, por conta disso, ainda mais difícil, o que acabaria delegando essa responsabilidade para algumas disciplinas específicas ou a psicólogos e à Igreja, como agentes externos à escola.

Atreladas ao discurso da falta de preparo e capacitação, surgiram falas revelando metáforas que desvendam a objetivação da sala de aula como um campo de batalha e parecem reportar a figura do professor como um herói.

Andrade et al (2009), pesquisando em Cuiabá representações sociais de licenciandos de Pedagogia da UFMT, acerca de perspectiva de futuro para o trabalho docente, encontrou em seus resultados metáforas em que o professor é visto como herói, constantemente em campo de guerra. Para as autoras, as RS do trabalho docente de seus sujeitos apóiam-se em dois blocos de sentido, que mostram lados contraditórios da docência, sendo um deles:

a possibilidade idealizada, descontextualizada porque rejeita a dimensão psicossocial dos alunos e investe na imagem do professor magicamente construída como herói, sublinhando apenas a sua condição de instrutor portador de conhecimento atuando em uma esfera individual. (ANDRADE et al, 2009, p. 14).

A seguir, excertos que ilustram as metáforas citadas:

Seria bom que a **secretaria** desse um **curso** para a gente porque os professores estão precisando muito de capacitação. Na mídia, eles falam muito bem sobre capacitação e tal, mas chega na hora não tem nada disso. O professor tem que ser um herói, chegar na sala de aula e dominar sem saber com quem está lidando, porque cada aluno tem uma maneira de agir. Aí o professor tem que ser um herói para administrar.
(professor, idade mais de 50 anos, 23 anos de tempo de serviço).

Então, realmente a pessoa sai de lá e não sai **preparada**. Você aprende muito mais aqui no **campo de batalha** do que lá na universidade. Tanto é que o pessoal que está na **secretaria** tem muito menos experiência do que o professor em sala de aula, em lidar com violência. **Teria** que ter alguém que tem essa vivência para poder dar o curso, porque alguém que fica no órgão central, ele não está direto no campo de batalha. Igual o general dando ordem ao soldado no campo de batalha. Quem é que tem mais experiência?
(professor, idade entre 41 e 50 anos, 26 anos de tempo de serviço).

A palavra projeto, de χ^2 relevante e razoável pertencimento na classe, traz os discursos dos sujeitos relacionados ao que eles representam que pode ser feito para melhorar em relação à violência na escola, ancorados em projetos com os alunos. Tais projetos teriam conotação com atividades artísticas como o teatro ou

aprendizagem de uma profissão. A idéia é envolvê-los em programas que mantenham os alunos ocupados para que assim não se envolvam em atos violentos.

É interessante observar que, entrelaçado a esse discurso, retorna aqui a questão da teoria *versus* prática.¹

Nós queríamos que a Secretaria revisse os **projetos** que deram certo que foram tirados por questões políticas. Nós estamos cansados de palavras, de **teoria**, nós precisamos da **prática**. Nós sabemos o que tem de ser feito. Nós não temos é como fazer. Acho que nós precisamos de mais subsídios financeiros mesmo por parte do governo para que pudéssemos trabalhar com esses alunos, mas com formas concretas e não com palavras e teorias. Teorias nós já temos aí com os antigos: Piaget, Wallon e Vigostki.
(professora, idade entre 41 e 50 anos, 27 anos de tempo de serviço).

Como a gente não tem um **projeto**, eu gostaria que a escola trabalhasse um grupo de teatro onde os alunos fossem apresentar, não assim, a violência em si, mas como trabalhar com ela na **prática**. A gente viu aí um **projeto** que colocaram várias coisas sobre a violência, por que não colocam os valores? Violência nós já estamos vivendo, então vamos trabalhar de outra forma, vamos fazer com que a palavra tenha outro sentido pelo menos entre nossos alunos. Chamar esses pais, fazer um trabalho para que eles também se tornem nossos parceiros.
(professora, idade mais de 51 anos, 25 anos de tempo de serviço).

Eu queria que o ECA tivesse um **projeto**, de uma maneira melhor para recuperar essas crianças. Eu acho que eles tinham que ter um **projeto** de trabalho, eles estão ali inventando tanta coisa, podiam dar um curso de teatro, podiam ter uma horta para eles plantarem, colherem, aprenderem a trabalhar, ou um curso para cabelo, sei lá. Tem muita coisa que eles podem fazer ali, e eles podem desenvolver aquilo, não ficar pensando mais no que vai fazer, tem que ocupar o tempo deles com esporte, com trabalho e com estudo, só que eles não fazem isso, é só **teoria**.
(professor, idade entre 41 50 anos, 10 anos de tempo de serviço).

Em contrapartida a qualquer possibilidade de curso, a fala de um professor com muitos anos de serviço, soa dura e inexorável:

Fazer **cursos**? Você não pode sair da sala de aula, como é que vai fazer **cursos**? A formação continuada é uma coisa que é só fictícia, não existe. Tem que ficar o tempo todo na sala de aula. E te cobram

¹ Na realidade, está se enfocando esta contraposição, considerando a fala dos sujeitos sobre a importância da prática (e não desta como o real de sala de aula), da formação dos professores para enfrentar essa realidade, para além dos conteúdos da área.

se não fizer. E se fizer, você é que tem que pagar. Com seu salário baixo dá pra pagar? Não dá pra pagar. E nem te liberam.
(professor, idade entre 41 e 50 anos, 26 anos de tempo de serviço).

Enquanto parte dos sujeitos rejeita a idéia de um curso para lidar com a violência, delegando aos pais essa incumbência; outra parte acredita que é durante a graduação que esse preparo deveria ser feito e, quando, ainda, muitos sugerem a implantação de projetos nas escolas, perpassa por todos eles as representações da importância da prática em relação à teoria. Os professores almejam desenvolver competências e habilidades que sejam plausíveis de serem utilizadas no cotidiano profissional, para que possam resolver os problemas da realidade, principalmente aqueles relacionados aos comportamentos indesejáveis de seus alunos. Vale ressaltar que Royer (2003. p. 67), a partir de seus estudo, reflete que “a formação seja baseada na práxis dos professores, e que, desde a formação básica, seja instaurada uma cultura e uma tradição que demonstre a necessidade de uma formação permanente ao longo de toda sua futura prática profissional.”

Dessa maneira, o discurso da classe 4 se relaciona com os elementos das representações relacionados ao que os sujeitos interpretam como a importância da prática sobre a teoria para lidar com conflitos do cotidiano escolar, em síntese: visão dos professores sobre a importância da prática *versus* teoria.

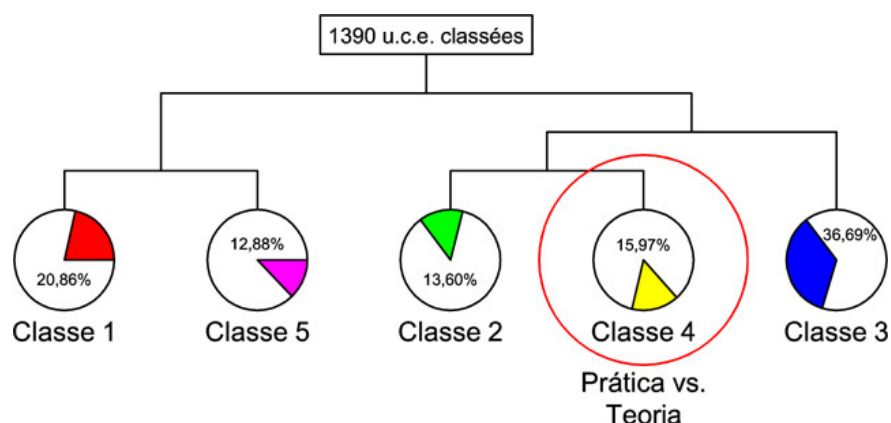


Ilustração 16 Dendrograma das classes, com destaque para a classe 4 devidamente nomeada.

4.4 Classe 2: mal estar

A classe 2, que detém 13,60% da porção analisada pelo corpus, será averiguada neste subitem,

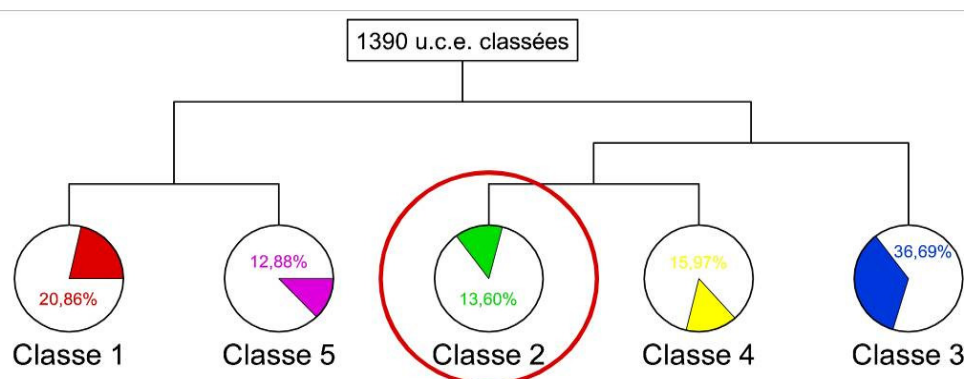


Ilustração 17 Dendrograma das classes, com destaque para a classe 2

Como nas classes anteriores, primeiramente, o dendrograma será lido de maneira que se identifiquem os vocábulos cujos χ^2 sejam os de maior saliência na classe e as palavras a eles interligadas. (ilustração 18).

De maneira em geral, a classe 2 não apresenta χ^2 muito elevados, destacando-se, na parte superior do dendrograma, os vocábulos *tem*, *vai* e *fazer*. No entanto, tais palavras, apesar de possuírem também as maiores frequências na classe, apresentam alta frequência no corpus. Consequentemente, possuem um percentual de relação baixo. Ainda na parte superior, destaca-se o vocábulo *nada* ligado ao mesmo tronco gráfico com *ninguém* e *quer*.

Na parte mediana do dendrograma, o realce é para a palavra *estudo*, ligada a *salário*. Continuando nessa parte, o destaque é para o bloco formado pelo vocábulo *filho*, que está interligado a *pais* e também a *seu* e *estudar*, todas palavras com χ^2 importantes para essa classe.

Chegando à parte inferior, o tronco formado por *direito*, ligado a *dev+* por um lado, e por outro, *particular* e *pública*, constituem um bloco interessante para análise, como se verá a seguir.

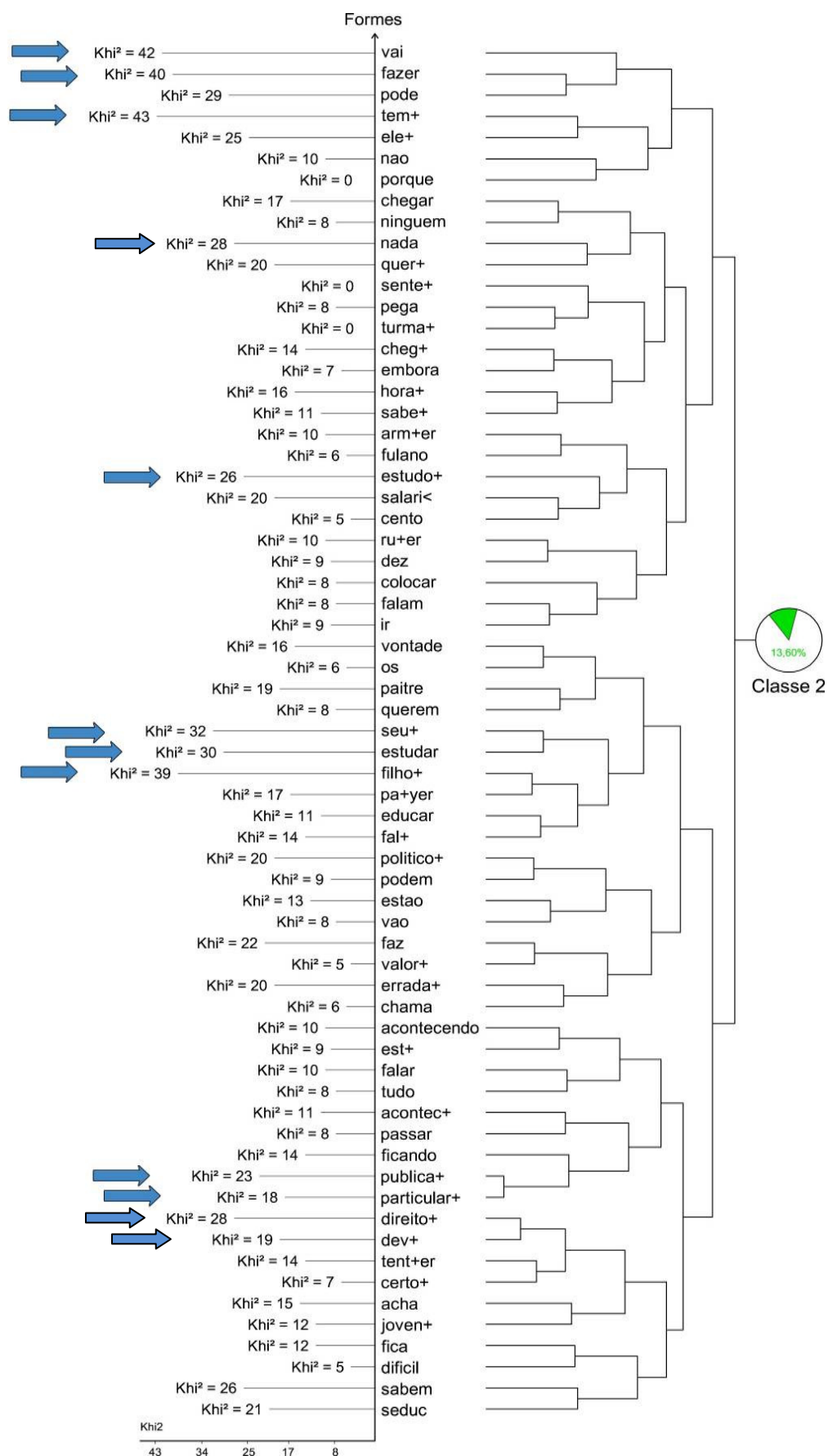


Ilustração 18 Dendrograma geral da classe 2 com as palavras de maior χ^2 evidenciadas

Novamente, como nos itens anteriores, serão dispostas a seguir as tabelas com as principais palavras da classe, ordenadas sucessivamente pelo χ^2 , por aparecimento no corpus total, por comparecimento na classe e pela relação percentual entre os dois últimos indicadores. (tabelas 10, 11, 12 e 13 respectivamente), sempre com o objetivo de melhor apreender os pontos principais.

Tabela 10 Palavras principais da classe 2 ordenadas por χ^2

palavras	χ^2	frequência no <i>corpus</i>	Frequência na classe	Percentual da relação%
tem+	42,92	512	110	21,48
vai	41,87	204	57	27,94
fazer	39,52	139	43	30,94
filho+	39,12	78	29	37,18
seu+	32,44	45	19	42,22
estudar	29,62	23	12	52,17
direito+	27,98	27	13	48,15
nada	27,67	91	29	31,87
estudo+	25,82	8	6	75
sabem	25,67	13	8	61,54
deixam	25,49	4	4	100
obrigado	25,49	4	4	100
publica+	22,83	14	8	57,14
seduc	20,62	12	7	58,33
errada+	20,03	7	5	71,43
salari+	20,03	7	5	71,43
ganha	19,1	3	3	100
bola	18,83	5	4	80
reclamar	18,83	5	4	80
governante+	18,83	5	4	80
dev+	18,7	19	9	47,37
pais.	18,68	86	25	29,07
particular+	18,26	16	8	50
hora+	15,66	58	18	31,03
acha	14,77	18	8	44,44
tentam	14,45	6	4	66,67

Tabela 11 Palavras principais da classe 2, ordenadas por presença no *corpus*

palavras	χ^2	frequência no <i>corpus</i>	Frequência na classe	Percentual da relação%
tem+	42,92	512	110	21,48
vai	41,87	204	57	27,94
fazer	39,52	139	43	30,94
nada	27,67	91	29	31,87
pais.	18,68	86	25	29,07
filho+	39,12	78	29	37,18
hora+	15,66	58	18	31,03
seu+	32,44	45	19	42,22
direito+	27,98	27	13	48,15
estudar	29,62	23	12	52,17
dev+	18,7	19	9	47,37
acha	14,77	18	8	44,44
particular+	18,26	16	8	50
publica+	22,83	14	8	57,14
sabem	25,67	13	8	61,54
seduc	20,62	12	7	58,33
estudo+	25,82	8	6	75
errada+	20,03	7	5	71,43
salari<	20,03	7	5	71,43
tentam	14,45	6	4	66,67
bola	18,83	5	4	80
reclamar	18,83	5	4	80
governante+	18,83	5	4	80
deixam	25,49	4	4	100
obrigado	25,49	4	4	100
ganha	19,1	3	3	100

Tabela 12 Palavras principais da classe 2, ordenadas por presença na classe

palavras	χ^2	frequência no <i>corpus</i>	Frequência na classe	Percentual da relação%
tem+	42,92	512	110	21,48
vai	41,87	204	57	27,94
fazer	39,52	139	43	30,94
filho+	39,12	78	29	37,18
nada	27,67	91	29	31,87
pais.	18,68	86	25	29,07
seu+	32,44	45	19	42,22
hora+	15,66	58	18	31,03
direito+	27,98	27	13	48,15
estudar	29,62	23	12	52,17
dev+	18,7	19	9	47,37
acha	14,77	18	8	44,44
particular+	18,26	16	8	50
publica+	22,83	14	8	57,14
sabem	25,67	13	8	61,54
seduc	20,62	12	7	58,33
estudo+	25,82	8	6	75
errada+	20,03	7	5	71,43
salari+	20,03	7	5	71,43
tentam	14,45	6	4	66,67
bola	18,83	5	4	80
reclamar	18,83	5	4	80
governante+	18,83	5	4	80
deixam	25,49	4	4	100
obrigado	25,49	4	4	100
assum+	12,87	4	3	75
ganha	19,1	3	3	100

Tabela 13 Palavras principais da classe 2, ordenadas pela relação percentual entre presenças na classe e no corpus.

palavras	χ^2	frequência no <i>corpus</i>	Frequência na classe	Percentual da relação%
deixam	25,49	4	4	100
obrigado	25,49	4	4	100
ganha	19,1	3	3	100
bola	18,83	5	4	80
reclamar	18,83	5	4	80
governante+	18,83	5	4	80
estudo+	25,82	8	6	75
favor	12,87	4	3	75
assum+	12,87	4	3	75
errada+	20,03	7	5	71,43
salari+	20,03	7	5	71,43
tentam	14,45	6	4	66,67
sabem	25,67	13	8	61,54
seduc	20,62	12	7	58,33
publica+	22,83	14	8	57,14
estudar	29,62	23	12	52,17
particular+	18,26	16	8	50
direito+	27,98	27	13	48,15
dev+	18,7	19	9	47,37
acha	14,77	18	8	44,44
seu+	32,44	45	19	42,22
filho+	39,12	78	29	37,18
nada	27,67	91	29	31,87
hora+	15,66	58	18	31,03
fazer	39,52	139	43	30,94
pais.	18,68	86	25	29,07
vai	41,87	204	57	27,94
tem+	42,92	512	110	21,48

A seguir, quadro com a relação das formas reduzidas da classe 2 e suas palavras associadas.

Formas reduzidas	Palavras associadas
filho+	filho, filhos
seu+	seu, seus
direito+	direito, direitos
estudo+	estudo, estudos
publica+	pública, públicas
errada+	errada, erradas
salari+	salarial, salário
governante+	governantes
dev+	deve, dever, deveres
particular+	particular, particulares
hora+	hora, horas
assum+	assuma, assume

Quadro 6 Formas reduzidas e palavras associadas da classe 2

A classe 2, a princípio, mostrou um discurso fragmentado e de difícil análise. Buscou-se saber a que perguntas o discurso dessa classe respondia e, foi, então, possível perceber que a grande maioria dos sujeitos, ao responder às diversas questões da entrevista, reportava-se a alguns pontos em comum. Eles, além de responder às perguntas, também enveredavam a falar daquilo que lhes causa angústia, de suas dificuldades, de seu mal-estar. Resumindo, daquilo que os aflige no cotidiano profissional. Eles não conseguem falar de violência de maneira isolada em relação a uma realidade que eles representam como adversa ao docente e favorável somente ao aluno.

As palavras *tem*, *vai* e *fazer*, as de maior χ^2 e maior presença na classe, mostram a queixa da falta de autonomia do professor frente às decisões na escola, a falta de respeito e interesse do aluno e a certeza da impunidade. A expressão *gato e sapato* da fala do professor reflete a objetivação da auto-imagem de alguém desprezado, humilhado, sem voz. Discurso esse que perpassa pelas três faixas de tempo de serviço.

Os alunos não **têm** respeito pelos colegas e também não **têm** muito mais respeito pelo professores, eles não **têm** medo dos professores, nem medo e nem respeito. Porque quem **tem** respeito não **vai** precisar ter medo. Ele vai saber até onde ele **vai**, ele sabe seu limite, ele sabe aonde colocar seus pés. E o medo seria: ah, eu não vou porque vou ser punido, mas, eles não estão nem aí, pois sabem que não vão ser punidos. Eles sabem que, quando chegar aqui, o máximo que vão **fazer** é assinar uma ocorrência e aí volta pra lá e faz tudo de novo. Não tem mais essa preocupação. Porque eles sabem que qualquer coisa é só ligar na **SEDUC**, reclamar, falar que eles estão certos e sempre o aluno está certo. O professor pode estar certo, mas é sempre o aluno que **vai** estar certo.

(professora, idade entre 20 a 30 anos, dois anos de tempo de serviço).

A secretaria fala coisas para a gente **fazer** aqui que você vê que **não tem** condição, Poxa! Por mais que a gente queira, não **tem** condição. **Tem** aluno que chega e diz: não vou estudar, qualquer coisa, se você reprovar, eu vou na secretaria. A secretaria chama o professor, faz o professor fazer a coisa **errada**, e o aluno fala: viu, professor? No outro ano, ele faz pior, então se é assim, larga mão. Por isso que a maioria desses alunos está saindo sem saber **nada**.

(professor, idade entre 41 50 anos, 10 anos de tempo de serviço).

Hoje em dia a gente não **tem direito** nenhum dentro da escola, o professor. Tudo é em favor do aluno: se o aluno fica dois meses sem vir à escola, a escola **tem** que aceitar. Aí nós temos que recuperar o aluno, nem que nós não fechamos a nota desse aluno, **tem** que passar para o próximo ano. E aí, o que acontece? O aluno não está

nem aí mais, ele não sabe o que é limite. E hoje em dia os alunos fazem a gente de *gato e sapato* e a gente ainda **tem** que ficar quieto e aguentar tudo, é complicado.

(professora, idade entre 41 e 50 anos, 27 anos de tempo de serviço).

Medeiros (2006) reconhece que grande parte dos projetos pedagógicos é elaborada nos gabinetes burocráticos, que estão distantes da realidade da escola e são lançados sobre o corpo docente de maneira autoritária. Independentemente da realidade do contexto dessa escola, os professores têm de dar conta de implantá-los e conduzi-los. Segundo a autora, ao se retirar a autonomia docente para fazer as adaptações necessárias e adequadas, retira-se também o dom do saber e da palavra.

Assim, o professor é confrontado, por um lado, pelos órgãos superiores que exigem eficácia, competência e ênfase no conteúdo que foi programado e, por outro, pela realidade dos alunos, que requer motivação, saber lidar com a diversidade, com culturas diferentes, suportar ameaças e falta de perspectiva de futuro.

Desautorizados e destituídos de sua missão, os professores são privados de afeto, não suportam a contestação e o criar próprio do jovem e nem tão pouco têm motivação para decodificar os códigos de comunicação juvenil, interpretam a indisciplina como infração merecedora de medidas punitivas que facilitam assim o afastamento, expulsão ou exclusão do aluno inadequado. [...]

A seguir, depoimentos de professores colhidos informalmente durante as observações e que servem para ilustrar o conteúdo dessa classe. As palavras *goela abaixo* revelam a objetivação da imposição e do autoritarismo a que os sujeitos se sentem impostos.

RELATOS DE CENA (DEPOIMENTOS)

-A SEDUC joga 'goela abaixo' várias propostas pedagógicas e também os direitos dos alunos. Alunos têm tanto direito... (em tom de ironia) Só que eles não dizem para a gente, nem nos ajudam a colocar em prática os direitos destes alunos.

-Eu estudei na escola tradicional, aluno não abria a boca. Só obedecia. Agora aluno quer mandar também.

-Professor tem que ser preparado para a prática. Não adianta teorias lindas. A realidade da escola pública não é esta das teorias.

Ainda explorando as palavras *tem* e *vai*, o excerto a seguir evidencia como, ao ter auto-imagem abalada, o professor culpa o sistema pelos inúmeros papéis que tem que cumprir e demonstra profunda carência afetiva, solidão e insegurança. Vasconcellos (1997, p.236) analisa que o professor, ao se sentir desgastado, usado e acusado, tende a projetar a culpa fora dele, assim como uma “[...] saída inconsciente de autoproteção, não por ser relapso, mas sim porque no fundo acha que não pode, não tem força para mudar.”

Tem essa violência também, a violência do sistema que é muito grande, a gente se vê perdido num redemoinho de questões. Aqui você **tem** que ser psicólogo, você **tem** que ser porteiro, **tem** que ser professor, **tem** que ser aluno e às vezes não sobra espaço para ser você e os alunos cobram constantemente isso. É como se esperassem de você um centro de afeição, parece que a questão do respeito não se **tem** mais, mas a questão da afeição **tem**, parece que eles querem afeto. É uma questão que eu sempre falo com eles: gente, quem **vai** me dar afeto? Quem **vai** me colocar no colo? Quem **vai** me acarinhar? Eu também preciso!
(professora, idade entre 31 a 40 anos, 14 anos de tempo de serviço).

Duas vozes, dois extremos de tempo de serviço, a mesma sensação de impotência.

Veja bem: escola com sala de aula super lotada, falta de tempo, salário do professor muito ruim. **Vai fazer** o quê? A gente trabalha porque a gente gosta mesmo do que faz, por que a gente ama.
(professora, idade entre 20 a 30 anos, dois anos de tempo de serviço).

Mas, olha a violência está terrível nas escolas. Os professores, acho que todos os professores, estão ansiosos para que façam alguma coisa, que a gente não sabe o que é. A gente sofre, pensa, mas a gente não sabe o que nós queremos mais. Porque está tão difícil que nós não sabemos o que fazer para melhorar. Eu acho que o governo, sei lá, não sei o que fazer para melhorar. Eu quero é aposentar logo.
(professora, idade entre 41 e 50 anos, 28 anos de tempo de serviço)

Ao se buscar o que estava relacionado às palavras de maior χ^2 , emergiram as representações sociais dos sujeitos, criticando o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ancorados na idéia de que ele traz poderes ilimitados, impedindo a escola de executar as punições quando necessárias. Para Abramovay et al (2005), tal Estatuto traz em seu bojo a perspectiva de estabelecer o respeito aos direitos humanos das crianças e adolescentes, evitando, principalmente, medidas repressivas que possam comprometer a vida desses jovens. No entanto,

segundo as autoras, muitos professores, espelhando a discussão equivocada que existe na sociedade, criticam o ECA “[...] considerando que os direitos adquiridos são passaporte para um ‘poder’ exercido pelas crianças e adolescentes para infringir regras de convivência.” (ABRAMOVAY et al, 2005, p. 350, grifo do autor).

Porque a gente não pode cobrar muito porque o sistema, o ECA não deixa. **Tem** que mudar, eu acho que **tem** que voltar como era antes, aproveitar alguma coisa do passado para tentar melhorar o sistema de hoje, porque a disciplina está faltando.

(professora, idade entre 20 a 30 anos, dois anos de tempo de serviço).

Mudar o sistema e a própria lei. Eu acho que o ECA é de noventa, isso, então, até a década de noventa, você conseguia dar aula. O aluno até que estudava, respeitava o professor, respeitava o colega, ele tinha obrigações que hoje em dia não tem mais. Eu acho que a própria lei tem que ser modificada.

(professora, idade entre 41 e 50 anos, 24 anos de tempo de serviço).

O bloco formado pelas palavras *ninguém*, *quer* e *nada* reflete a sensação de abandono dos professores pela secretaria de educação, que deveria ser o principal órgão de apoio. A metáfora *Do jeito que Deus cria macaco* é a objetivação, explicada pelo próprio sujeito, da falta de planejamento e orientação para o enfrentamento dos conflitos escolares.

Mas, eu acho que a **secretaria** não está preparada para **nada** não, ela jogou a **bola** mesmo, **ninguém quer** saber, jogou para a escola e a escola é que resolve e a gente está assim, sabe? *Do jeito que Deus cria macaco*, meio assim no tato, do jeito que vem, **vai**, uma coisa de cada vez. Aí, a gente tenta resolver, mas sem muito planejamento, sem muita orientação, sem saber mesmo o que está fazendo. Falando sério, do jeito que vem a gente tenta sair, vamos ver como que é, o que acontece, para ver como fica.

(professora, idade entre 31 e 40 anos, oito anos de tempo de serviço)

Entre as três únicas palavras que são exclusivas dessa classe, *obrigado* chamou atenção em especial. Apesar de seu χ^2 de baixa expressão, buscou-se, nos discursos originais, o que se convencionou chamar aqui de Além do Alceste, a que estava relacionada. Para os sujeitos, o aluno vem forçado para a escola, não encontrando nela o sentido para a realização das suas expectativas futuras.

Para autores como Lucinda, Nascimento e Candau (2001), Charlot (2005) e Ruotti, Alves e Cubas (2006), constata-se um enfraquecimento do papel da escola. É cada vez maior a distância entre o que antes era visto como um local que

permitiria ascender para uma vida melhor, com mais oportunidades e a realidade atual, na qual os jovens, principalmente os de baixa renda, se encontram desesperançados em relação ao futuro. A escola seria percebida então, como um lugar sem sentido, sem prazer, desagradável e excludente. Enfim, um contexto para a violência emergir.

A escola está ficando muito aquém do que ele quer. A escola não é mais aquele espaço que ele vai para aprender, se dedicar; não. É um martírio, vem forçado para a escola. Se você entrar comigo agora numa sala de aula, é isso que eles vão te falar: eu venho porque eu sou **obrigado**, meu pai manda, minha mãe manda ou porque meu serviço me obriga, por obrigação. Eles não buscam nada aqui, a verdade é essa e a escola também não faz nada para mudar, nada para ser atrativa.

(professora, idade entre 20 a 30 anos, 12 anos de tempo de serviço).

Pra eles agora, a escola é uma diversão. Eles gostam de vir na escola porque aqui brincam, namoram, comem.

(professor, idade entre 41 e 50 anos, 23 anos de tempo de serviço).

Eu creio que a escola não atende mais as expectativas. E acho que ela ainda não está atenta para essa situação. Por quê? Você **tem**, lógico, a grade curricular, você **vai** trabalhar com esse conteúdo, mas será que esse conteúdo **vai** responder à necessidade? **Vai** responder à realidade? Será que esse conteúdo **vai** ter algum significado?

(professora, mais de 51 anos, 25 anos de tempo de serviço).

O vocábulo *filho+*, está entre os quatro maiores χ^2 da classe, porém como tem alta presença no corpus, aparece com um inexpressivo percentual de relação. Nessa classe *filho+* está relacionado às queixas dos professores com o que eles representam como sendo omissão dos pais. Estes são criticados por não impor limites aos filhos, por não ensiná-los a respeitar, enfim por não impor princípios básicos de comportamento em casa, refletindo depois na escola. Vasconcellos (1997) aborda que os pais, por outro lado, reclamam que são chamados na escola para dar conta de obrigações que seriam da escola. Para o autor, essa tendência de ficar esperando que o outro resolva o problema não leva a lugar nenhum. Ele entende que a disciplina é problema da sociedade, escola, família, professores e alunos e que, somente cada segmento assumindo suas responsabilidades específicas e, cobrando que o outro também o faça, será possível qualquer mudança positiva.

Às vezes, o filho não quer **estudar** e a gente fala para os **pais**: seu **filho** não quer **estudar** e eu o coloquei de castigo. Aí o pai vem e fala: por que você colocou ele de castigo? Por que você fez isso? Ele dá mais prioridade para o filho. De fato, ele é pai, tem que dar mais prioridade para o filho, mas ele tem que educar, a educação tem que sair de casa. No caso aqui, nós estamos só para ensinar a ler e a escrever e a educação tem que ser em casa.

(professor, mais de 50 anos, 23 anos de tempo de serviço).

Apesar do vocábulo *salário* ter um χ^2 de média expressão e um relativo percentual de relação na classe, ele se relaciona a um ponto importante naquilo que o professor representa como causa de angústia, aflição e dificuldade, discurso esse que permeia as três faixas de tempo de serviço. Para alguns, a própria objetivação da violência.

E a gente tenta, como eu te falei, o pouco tempo que a gente tem com eles a gente tenta falar coisas boas, falar que é com **estudo** que se vence tudo. E tem uns que falam: que **estudo** nada! Fulano vende, por exemplo, um trambique aí e ganha mais do que professor. Muitos têm essa idéia de **salário**, de profissional. Lutar para quê? Aí ficam esses valores distorcidos.

(professora, idade entre 41 e 50 anos, sete anos de tempo de serviço).

Olha, violência para o professor hoje em dia é o **salário**!

(professora, idade entre 31 e 40 anos, dez anos de tempo de serviço).

Um **salário** deste que o professor tem, como que na casa dele faltando gás, faltando comida, faltando a roupa para os seus filhos, a estrutura básica de uma família. Com este salário este professor já chega estourado numa sala de aula. Que cabeça que ele tem para dar uma boa aula pensando no que está faltando em casa?

(professora, idade entre 41 e 50 anos, 23 anos de tempo de serviço).

Cândido (BATISTA; CÂNDIDO, 2008), pesquisando professores da rede pública estadual de Cuiabá acerca de suas representações de ser professor, alegam que os docentes objetivam as dificuldades profissionais no baixo salário e na desvalorização da docência sofrida nos últimos anos.

Na tentativa de fazer um paralelo entre os resultados da presente pesquisa, a de Cândido e a realizada por Paredes et al com professores da Universidade Federal de Mato Grosso, observa-se que os últimos também se representam

[...] em uma situação na qual sujeitam-se à desvalorização, sacrifícios, dificuldades e baixos salários, propiciatórios a um sentimento de mal-estar, compensado por comportamentos típicos

da relação de emprego, da produção e da qualificação. (PAREDES et al, 2001, p. 159).

Ainda buscando elementos para compor as representações daquilo que os sujeitos identificam como mal estar, encontrou-se, no discurso que o ALCESTE ignorou, vozes que caracterizam o que Codo e Vaques-Menezes (1999) classificam como exaustão emocional: sentimentos de impotência, falta de esperança, baixa auto-estima, sentimentos de frustração e insatisfação, dentre outros. A imagem da *geléia* é a objetivação dos professores para a insegurança que sentem ao se perceberem violentados. O conformismo e sentimento de profunda solidão estão nas vozes dos docentes das três faixas de tempo de serviço.

Outro dia eu estava em uma reunião do sindicato, eu olhei as minhas colegas: meu Deus, como nós estamos feias! Que mulherada feia, mal cuidada. Não estou falando só de questão de gasto consigo, não, também está faltando dinheiro para cabelo, para maquiagem, academia. Meu Deus, que tristeza. Que povo feio, murchas, cansadas, sem vontade, cabisbaixas. Não estou vendo sorriso, não estou vendo bom humor, só um muro de lamentações.
(professora, mais de 51 anos, 25 anos de tempo de serviço).

Nós estamos nos sentindo violentados, os professores estão se sentindo reféns, inseguros, sabe? É como se ao mesmo tempo todo mundo cobrasse dele e ele não tem para quem cobrar, ele se sente acuado. [...] os professores não tem mais esperança nenhuma para chegar e se colocar com respeito. Está desaparecendo o professor, estamos igual *geléia*, estamos nos desmontando. Estamos aterrorizados.
(professora, idade entre 31 a 40 anos, 14 nos de tempo de serviço).

Então, o professor está se sentindo muito só. Totalmente só, totalmente só, e nem a coordenação nem a direção também não estão conseguindo fazer esse papel de nos ajudar. Às vezes, a gente se segura sozinho na sala de aula mesmo porque não adianta nada.
(professora, idade entre 31 e 40 anos, oito anos de tempo de serviço).

A seguir, relato de cena colhido durante o período das observações e que serve para ilustrar as análises.

RELATOS DE CENA

Sala: 7ª série

Período: (vespertino?)

Alunos presentes: 21 alunos

Disciplina: Geografia

Professora: idade entre 30 a 40 anos.

13h30min

Logo na entrada, acima da porta, tem uma palavra escrita com corretivo líquido:

‘Puteiro’

Sala inteirinha pichada, as paredes de corretivo líquido e giz com os nomes dos alunos.

Exemplo de frases nas paredes da sala.

“Esta escola é um inferno”.

“A oitava série comanda esta merda”.

Os alunos parecem fazer um tipo de jogo em que alguns representam papéis, porém a gritaria é tanta que fica difícil entender. Uma aluna é a professora, outro aluno é índio, deputado, secretário. A sala é um caos.

Custei, naquela algazarra, a achar onde estava a professora. Encontrei-a sentada em uma cadeira, parecendo totalmente alheia ao que acontecia. A professora fica totalmente muda. O rosto não denota nenhuma expressão. Às vezes, o olhar fica perdido num ponto fora da janela. Interessante é que nenhum aluno conversa com ela.

-A professora pode ser desse jeito, mas ela está avaliando. (fala uma aluna para mim)

Uma aluna faz o papel de professora, grita bastante. Manda calar a boca a todo instante. Palavrões são comuns: *tomar no cu*, etc.

A aluna-professora avisa: *se derem apelido para os meus pais, dou porrada*. A professora fica impassível. Não se mexe, não fala nada, os alunos sobem até na mesa.

Durante toda a aula, é só gritaria. Ninguém se entende e o jogo não tem nenhum sentido. Quase ao final, a professora tenta fazer chamada. É quando ouço sua voz pela primeira vez. Ninguém responde, ela desiste e, sem dizer uma palavra, vai embora quando toca o sinal.

Por fim, as palavras *direitos* e *deveres* ligados à *pública* e *particular* formam um bloco que expressa as representações sociais dos sujeitos acerca das diferenças entre esses dois tipos de escolas, ancorados nas posturas antagônicas dos alunos e dos pais dos alunos. Para os professores, na escola privada, os pais são obrigados a assumir a responsabilidade dos problemas gerados pelos filhos,

enquanto na pública, os pais delegam para a instituição. Os jovens teriam uma idéia equivocada sobre direitos e deveres, pela certeza da impunidade.

Eu acho que a família também **deve assumir**. Jogar para a família cuidar, a família que trabalhe, que **assuma**. Nas escolas **particulares**, acontece assim: o **filho faz** alguma coisa **errada**, o **pai** é chamado e a escola entrega o **filho**. A família resolve. Se ele não melhorar, aqui na escola não fica. Na escola **pública não** é assim, de **jeito** nenhum. Nossa, pelo contrário. Vocês suportem, vocês fiquem, cuidem, tomem conta. .
(professora, idade entre 41 e 50 anos, 24 anos de tempo de serviço).

Aluno é aluno, professor é professor. Aluno **tem** que ter **deveres**! O que está acontecendo hoje em dia é que ele só **tem direitos** e o aluno já incorporou nele, já tem para si, que ele não **tem** obrigações e que ele pode detonar a escola porque nada vai acontecer com ele. Principalmente na escola **pública**, ele quebra, depreda e não acontece nada. Isso não acontece na **particular**. Se, na **particular**, o aluno quebrar um vidro, o pai **vai** ter que pagar. Aqui não, ele destrói tudo e não acontece **nada**, esse é o erro. E realmente o que nós vemos e que não está acontecendo **nada**.
(professora, idade entre 20 e 30 anos, seis anos de tempo de serviço).

Dessa maneira, o discurso da classe 2 se relaciona com os elementos das representações relacionados ao que os sujeitos acreditam que os aflige, angustia, dificulta, enfim representações do mal estar.

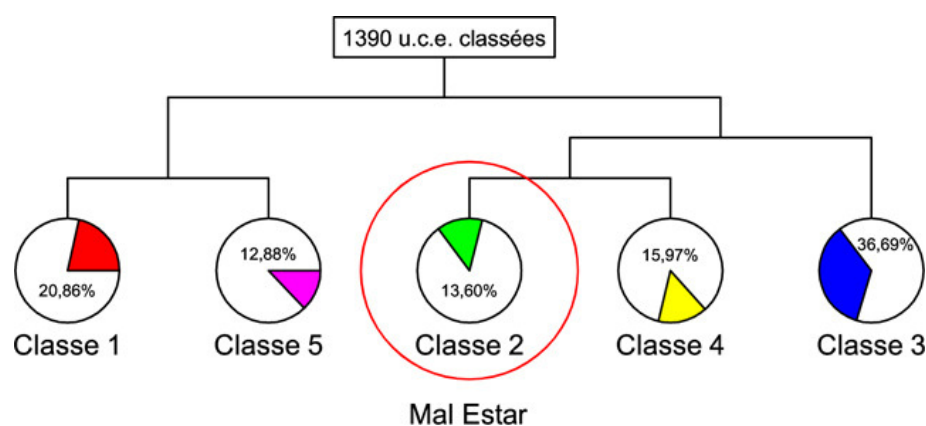


Ilustração 19 Dendrograma das classes, com destaque para a classe 2 devidamente nomeada.

4.5 Classe 5: tentativas de diálogo.

A classe 5, analisada a seguir, com 12,88% – sendo, portanto, a menor classe – forma, juntamente com a classe 1, o bloco que responde por 33,74% da porção analisada pelo *corpus*.

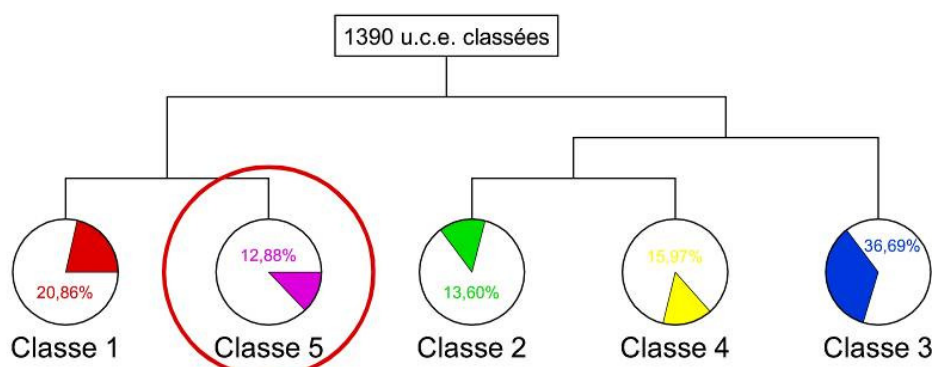


Ilustração 20 Dendrograma das classes, com destaque para a classe 5

Inicialmente, como nas classes anteriores, o dendrograma será lido de maneira que se identifiquem os vocábulos cujos χ^2 sejam os de maior saliência na classe e as palavras a eles interligadas. (ilustração 21).

Na parte superior do dendrograma, o vocábulo *falei*, com o maior χ^2 da classe, se destaca e se relaciona com as palavras *voc+* e *senhor+*.

Ainda na parte superior, *tenho* se destaca e está interligado a *sou*, outra palavra com χ^2 relevante.

Já na parte mediana, o realce é para *vou*, formando um bloco com *meu* e *Deus*.

Não há na parte inferior no dendrograma da classe 5 nenhuma palavra com χ^2 que se destaque.

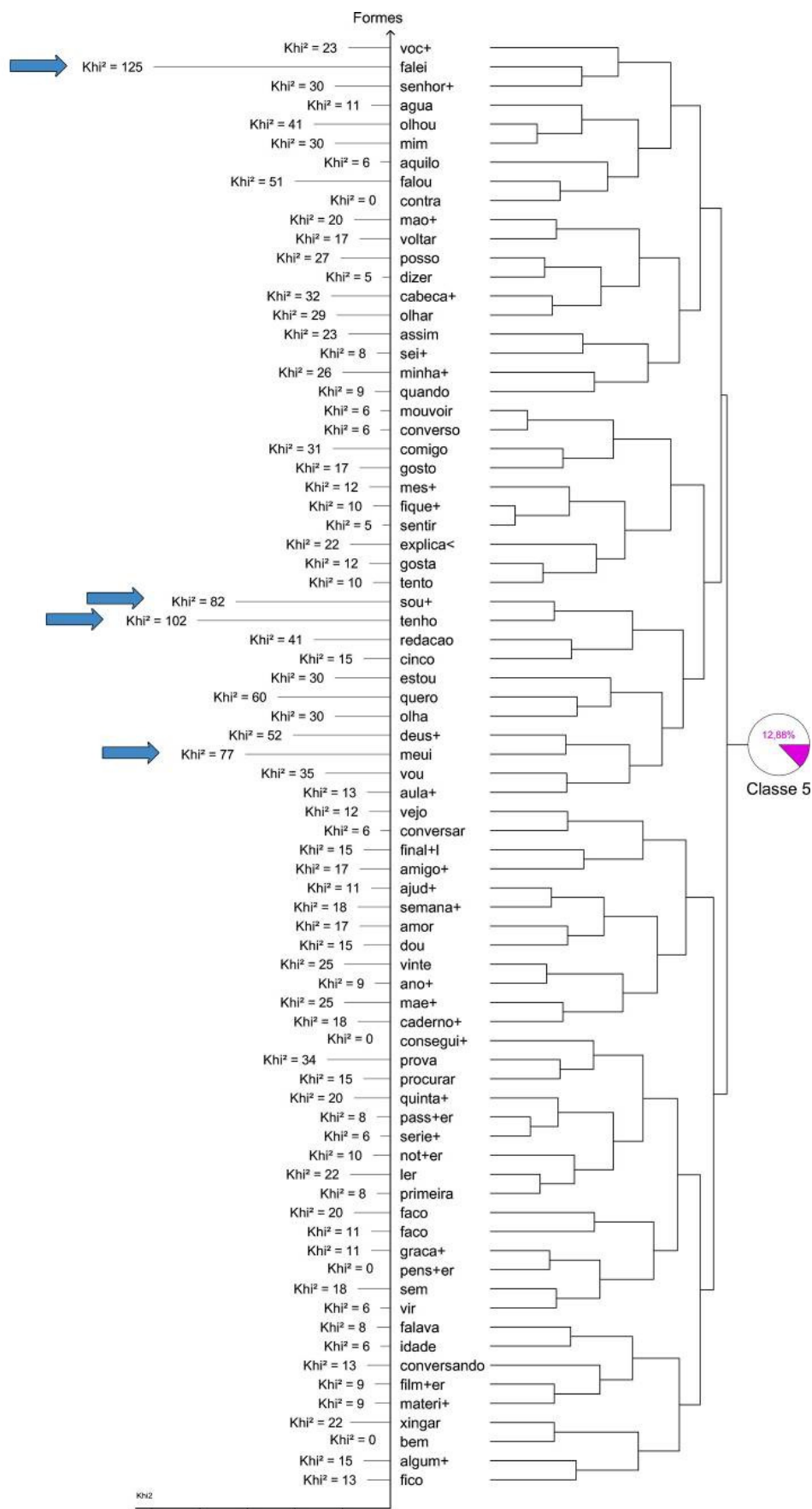


Ilustração 21 Dendrograma geral da classe 5 com as palavras de maior χ^2 evidenciadas

Como vinha sendo feito nos itens anteriores, serão dispostas a seguir as tabelas com as principais palavras da classe, ordenadas sucessivamente pelo χ^2 , por aparecimento no corpus total, por comparecimento na classe e pela relação percentual entre os dois últimos indicadores. (tabelas 14, 15, 16 e 17 respectivamente), sempre com o objetivo de melhor apreender os pontos principais.

Tabela 14 Palavras principais da classe 5 ordenadas por χ^2

palavras	χ^2	Frequência no corpus	Frequência na classe	Percentual de relação%
falei	124,75	57	35	61,4
eu	102,52	659	148	22,46
tenho	101,8	59	33	55,93
sou	81,51	40	24	60
meu	77,11	77	35	45,45
quero	60,03	39	21	53,85
deus	52,44	36	19	52,78
falou	51,14	43	21	48,84
olhou	40,77	6	6	100
cabeça+	32,19	23	12	52,17
senho+	29,66	21	11	52,38
religi<	27,14	4	4	100
posso	27,13	19	10	52,63
minha+	26,23	70	23	32,86
mãe+	24,99	67	22	32,84
ler	22,29	12	7	58,33
explica	22,12	15	8	53,33
xingar	21,5	7	5	71,43
obrigação	20,15	5	4	80
faculdade	20,15	5	4	80
faço	19,63	13	7	53,85
amor	17,37	14	7	50
amigo+	17,37	14	7	50
voltar	17,37	14	7	50
gosto	17,08	21	9	42,86
lutar	15,54	6	4	66,67
penso	15,54	6	4	66,67
quise+	15,54	6	4	66,67
reprovar	15,54	6	4	66,67
dou	15,43	15	7	46,67
procurar	14,71	9	5	55,56
chata	13,8	4	3	75
ouvido+	13,8	4	3	75
prestar	13,8	4	3	75
conversando	13,3	20	8	40
procuro	12,29	7	4	57,14
historia	12,29	7	4	57,14
água	11,33	14	6	42,86
ajud+	11,33	14	6	42,86
graça+	11	18	7	38,89
falo	10,61	31	10	32,26
tento	10,49	11	5	45,45

Tabela 15 Palavras principais da classe 5, ordenadas por presença no *corpus*

palavras	χ^2	Frequência no corpus	Frequência na classe	Percentual de relação%
eu	102,52	659	148	22,46
meu	77,11	77	35	45,45
minha+	26,23	70	23	32,86
mãe+	24,99	67	22	32,84
tenho	101,8	59	33	55,93
falei	124,75	57	35	61,4
falou	51,14	43	21	48,84
sou	81,51	40	24	60
quero	60,03	39	21	53,85
deus	52,44	36	19	52,78
falo	10,61	31	10	32,26
cabeça+	32,19	23	12	52,17
senho+	29,66	21	11	52,38
gosto	17,08	21	9	42,86
conversando	13,3	20	8	40
posso	27,13	19	10	52,63
graça+	11	18	7	38,89
explica	22,12	15	8	53,33
dou	15,43	15	7	46,67
amor	17,37	14	7	50
amigo+	17,37	14	7	50
voltar	17,37	14	7	50
água	11,33	14	6	42,86
ajud+	11,33	14	6	42,86
faço	19,63	13	7	53,85
ler	22,29	12	7	58,33
tento	10,49	11	5	45,45
procurar	14,71	9	5	55,56
xingar	21,5	7	5	71,43
procuro	12,29	7	4	57,14
historia	12,29	7	4	57,14
olhou	40,77	6	6	100
lutar	15,54	6	4	66,67
penso	15,54	6	4	66,67
quise+	15,54	6	4	66,67
reprovar	15,54	6	4	66,67
obrigação	20,15	5	4	80
faculdade	20,15	5	4	80
chata	13,8	4	3	75
ouvido+	13,8	4	3	75
prestar	13,8	4	3	75

Tabela 16 Palavras principais da classe 5, ordenadas por presença na classe

palavras	χ^2	Frequência no corpus	Frequência na classe	Percentual de relação%
eu	102,52	659	148	22,46
meu	77,11	77	35	45,45
falei	124,75	57	35	61,4
tenho	101,8	59	33	55,93
sou	81,51	40	24	60
minha+	26,23	70	23	32,86
mãe+	24,99	67	22	32,84
falou	51,14	43	21	48,84
quero	60,03	39	21	53,85
deus	52,44	36	19	52,78
cabeça+	32,19	23	12	52,17
senho+	29,66	21	11	52,38
falo	10,61	31	10	32,26
posso	27,13	19	10	52,63
gosto	17,08	21	9	42,86
conversando	13,3	20	8	40
explica	22,12	15	8	53,33
graça+	11	18	7	38,89
dou	15,43	15	7	46,67
amor	17,37	14	7	50
amigo+	17,37	14	7	50
voltar	17,37	14	7	50
faço	19,63	13	7	53,85
ler	22,29	12	7	58,33
água	11,33	14	6	42,86
ajud+	11,33	14	6	42,86
olhou	40,77	6	6	100
tento	10,49	11	5	45,45
procurar	14,71	9	5	55,56
xingar	21,5	7	5	71,43
procuro	12,29	7	4	57,14
historia	12,29	7	4	57,14
lutar	15,54	6	4	66,67
penso	15,54	6	4	66,67
quise+	15,54	6	4	66,67
reprovar	15,54	6	4	66,67
obrigação	20,15	5	4	80
faculdade	20,15	5	4	80
chata	13,8	4	3	75
ouvido+	13,8	4	3	75
prestar	13,8	4	3	75

Tabela 17 Palavras principais da classe 5, ordenadas pela relação percentual entre presenças na classe e no corpus.

palavras	χ^2	Frequência no corpus	Frequência na classe	Percentual de relação%
olhou	40,77	6	6	100
obrigação	20,15	5	4	80
faculdade	20,15	5	4	80
chata	13,8	4	3	75
ouvido+	13,8	4	3	75
prestar	13,8	4	3	75
xingar	21,5	7	5	71,43
lutar	15,54	6	4	66,67
penso	15,54	6	4	66,67
quise+	15,54	6	4	66,67
reprovar	15,54	6	4	66,67
falei	124,75	57	35	61,4
sou	81,51	40	24	60
ler	22,29	12	7	58,33
procuro	12,29	7	4	57,14
historia	12,29	7	4	57,14
tenho	101,8	59	33	55,93
procurar	14,71	9	5	55,56
quero	60,03	39	21	53,85
faço	19,63	13	7	53,85
explica	22,12	15	8	53,33
Deus	52,44	36	19	52,78
posso	27,13	19	10	52,63
senho+	29,66	21	11	52,38
cabeça+	32,19	23	12	52,17
amor	17,37	14	7	50
amigo+	17,37	14	7	50
voltar	17,37	14	7	50
falou	51,14	43	21	48,84
dou	15,43	15	7	46,67
meu	77,11	77	35	45,45
tento	10,49	11	5	45,45
gosto	17,08	21	9	42,86
água	11,33	14	6	42,86
ajud+	11,33	14	6	42,86
conversando	13,3	20	8	40
graça+	11	18	7	38,89
minha+	26,23	70	23	32,86
mãe+	24,99	67	22	32,84
falo	10,61	31	10	32,26
eu	102,52	659	148	22,46

A seguir, quadro com a relação das formas reduzidas da classe 5 e suas palavras associadas.

Formas reduzidas	Palavras associadas
prova+	prova, provas
minha+	minha, minhas
mãe+	mãe, mães
amigo+	amigo, amigos
quise+	
ajud+	ajuda, ajude
graça+	graça, graças
senho+	senhor, senhora, senhores

Quadro 7 Formas reduzidas e palavras associadas da classe 5

As palavras mais características dessa classe e aquelas a elas interligadas dão pistas sobre os diálogos dos professores com os alunos acerca de assuntos relacionados à violência.

A palavra *falei*, maior χ^2 , ligada a *voc+*, parece assumir várias interpretações nessa classe.

Parte das vezes é simplesmente o comentário do professor ao responder alguma pergunta, confirmando e enfatizando algo que já tenha dito.

Como eu **falei** prá você no começo, eu tenho vinte e seis anos em sala de aula, só em sala de aula, eu jamais saí de sala de aula.
(professor, idade entre 41 e 50 anos, 26 anos de tempo de serviço).

Outra parte diz respeito, principalmente, às conversas que os docentes entabulam com seus alunos, na tentativa de aconselhá-los a se afastarem, não se envolvendo em situações violentas, como nos exemplos dos excertos a seguir.

Aí os alunos do terceiro ano falaram: vai ter pau! Eu falei: vocês fiquem longe disso!
(professora, idade entre 31 a 40 anos, 14 anos de tempo de serviço).

Aí **eu** chamei ele e falei: porque **você** está nesse mundo perigoso? Sai desse mundo.
(professor, idade entre 41 a 50 anos, 10 anos de tempo de serviço).

E no dia que aconteceu isso com o irmão, **eu falei: você viu? Você quer isso para você?**
(professora, idade entre 31 a 40 anos, 18 anos de tempo de serviço).

Nesses diálogos, surge a preocupação de, além de aconselhar, esclarecer aos jovens as percepções distorcidas a respeito de valores que possam levá-los a situações perigosas no futuro.

E vieram falar para mim: professor, porque o pessoal que mata que é menor de idade tem piscina olímpica, tem isso, aquilo, e nós aqui, eu tenho que trabalhar na feira. Eu **falei**, não, gente. Eles vêm como exemplo, o cara que matou tem piscina olímpica, vai jogar, passa na televisão que vai jogar não sei onde. Eles começam a fazer uma comparação errada. Aí, a gente tenta explicar que **você** tem a liberdade, tem um trabalho honesto.
(professor, idade entre 41 50 anos, 10 anos de tempo de serviço).

Às vezes, demonstram as tentativas dos professores para incentivar a aprendizagem dos discentes.

Eu **falei** com ele: vamos com calma que **você** consegue. E ele começou a sentar na frente, começou a prestar atenção e melhorou muito.
(professora, idade entre 31 a 40 anos, 14 anos de tempo de serviço).

Falei e voc+ também contam as reações dos sujeitos quando acontece algo em sala que os incomoda.

Duas meninas tão bonitas, uma com a boca pior que a outra, xingando de tudo quanto era coisa, nem mãe se salvou ali, então chegou uma hora que eu dei um berrão na sala, **eu falei** assim, vamos parar com isso agora!
(professora, idade entre 20 e 30 anos, dois anos de tempo de serviço).

Numa das aulas minhas, um menino me xingou, eu peguei e olhei bem nos olhos dele e **falei** que se ele estava acostumado a fazer isso com o pai e com a mãe, ele vai xingar o pai e a mãe dele! Eu não era parente dele; eu estava ali para ensinar. E ele nunca mais me xingou.
(professora, idade entre 41 e 50 anos, sete anos de tempo de serviço).

Quando eu vejo que a coisa já tá pegando ali de bate-boca, antes de chegar à violência eu já intrometo, faço, boto prá fora, sei lá, eu dou jeito. Mudo pessoas de lugares. Mas, já houve assim de se grudarem, eu entrei no meio. Ainda a mulher falou: ah professora, a **senhora** não tem medo de levar um murro? **Eu falei**: Ah sei lá. Mas assim, é só um não machucar fisicamente o outro. É essa a minha preocupação com eles.
(professora, idade entre 20 e 30 anos, seis anos de tempo de serviço).

Noutras situações, espelham a revolta pela profissão escolhida ou pelo contexto em que a exercem, revelando reação complexa e conflituosa frente a representações da

profissão docente ancoradas nas dificuldades do trabalho solitário e nos sentimentos gerados pelo cotidiano da escola.

Eu **falei** esse ano, **meu Deus**, se eu pudesse voltar atrás não teria feito esse curso. Eu gosto, mas eu não tinha feito. Não faria, não faria mesmo. É muita dor de cabeça, é sério, é muita dor de cabeça. Não tem incentivo. Não tem incentivo pelos alunos, não tem incentivo por parte do governo, por parte dos pais.
(professor, idade entre 20 a 30 anos, um ano de tempo de serviço).

Hoje, quando eu saí de casa, minha filha falou assim: mãe, para onde a **senhora** está indo? **Eu falei** assim: eu vou para a luta. Que luta? Eu vou lutar contra a burrice, eu vou lutar contra a ignorância, eu vou lutar contra a pobreza, mas você vem para lutar. Não vim para dividir, nem para compartilhar, é para lutar, e eu espero sobreviver, eu quero ficar bem, porque senão você fica frustrada, infeliz, doente.
(professora, idade entre 31 e 40 anos, oito anos de tempo de serviço)

Os vocábulos *tenho* e *sou*, o terceiro e o quarto maiores χ^2 da classe 5, revelam dois momentos de dois professores em tempos diferentes da docência: a primeira, mais experiente, reflete a importância de se tentar relevar as conflitos com os alunos. Todavia, a segunda, mais recente na profissão, apesar de ter o conhecimento de teorias que reprovavam métodos autoritários, ilustra, utilizando-se da metáfora do ditador Pinochet, a objetivação da postura do professor ditador, sem abertura para o diálogo.

Então o professor tem que voltar atrás, tem que fazer reflexão sobre o aluno. Eu, muitas das vezes, quando eu **tenho** atrito com algum aluno, eu faço de tudo para não levar para o emocional, você fica chateada, você marca aquele aluno, não pode.
(professora, mais de 50 anos, 25 anos de tempo de serviço).

Às vezes, é preciso agredi-los também, pois o professor vai fazer o quê? Vai ficar de babá dos alunos? Não dá. Então, a gente sente que é muito ruim ter que fazer isso. Acho pedagogicamente reprovável se ficarmos pensando nesses autores aí, como Rousseau, Piaget. Porém, **eu tenho** a seguinte tática: quando funciona *Piaget bem, senão, Pinochet neles*. É assim, não tem outra questão.
(professora, idade entre 20 a 30 a anos, dois meses de tempo de serviço).

Quando indagados se conversam sobre violência em sala de aula, os sujeitos, em diferentes tempos de serviço, revelam a insegurança e a apreensão de provocar represálias por não saberem exatamente quem pode estar entre seus alunos.

Eu acho que são muito poucos os professores que falam diretamente. É um assunto que a gente não comenta, não. **Eu tenho** quase certeza, que se tiver, é um ou outro, porque a gente tem muito medo de estar ferindo susceptibilidades, porque há traficantes, a gente sabe que há assaltantes.

(professora, idade entre 31 e 40 anos, oito anos de tempo de serviço).

Com eles? Olha, eu acho que não, porque eu quase não abordo esse tema não. Assim, quando acontece alguma coisa, eu procuro colocar e falar que isso não leva a nada, mas, na maioria das vezes, não comento não. Olha, na realidade, a gente não sabe com quem está lidando de verdade, por isso, **eu sou** precavida e é melhor não arriscar. Como eu te **falei** já detonaram meu carro uma vez, então...

(professora, idade entre 41 e 50 anos, 27 anos de tempo de serviço).

Talvez esses fatos justifiquem os dados revelados por Saul em seus resultados em que os alunos representam o professor como uma figura ausente em relação às situações violentas, pouco conversando sobre o assunto. Omissão e descaso são os comportamentos dos professores, segundo os alunos, diante dos conflitos que ocorrem na escola. (PAREDES; SAUL; BIANCHI, 2006).

Indagados sobre como agem quando acontece alguma situação de violência ou indisciplina em sala de aula, a maioria dos sujeitos revela tentar conversar com os alunos, resolver em sala mesmo ou, se for preciso, eles se retiram da sala. *Tento*, apesar de ser vocábulo de baixo χ^2 , aparece no mesmo tronco gráfico, atrelado a *sou* e *tenho* no dendrograma. Enviar para coordenação seria a última opção.

No entanto, paralelamente ao que dizem os professores – tentam resolver, conversam, não mandam para a coordenação – as falas dos coordenadores revelam queixas em relação à possível falta de domínio dos docentes que enviam constantemente alunos para a coordenação, quando podiam resolver em sala mesmo, como ver-se-á no item 4.7.6.

A minha primeira atitude é o diálogo. A gente **tenta** conversar, **tenta** resolver ali, a última instância seria a coordenação e a direção. Até porque, quando você todos os dias, tira o aluno de sala de aula para levar para a coordenação e a direção, você perde o controle dessa turma. Uma atitude que **eu tenho** é a de não colocar aluno para fora da sala de aula, eu digo: eu saio porque eu sou visita. A sala é sua, então se tiver que sair, sairei eu.

(professora, idade entre 31 a 40 anos, 18 anos de tempo de serviço).

A única arma que o professor tem é **tentar**, o quê? É **tentar** conversar com ele e às vezes quando se torna insuportável, às vezes, o professor deixa sala e aula, deixa porque você não vai ser trucidado ali. Então, uma das alternativas é falar: bom, vocês não querem me respeitar, não querem nada, então eu **tenho** que sair da sala e pronto. Como profissional, eu faço isso aí, se eu perceber que o aluno não está respeitando, eu deixo a sala. Eu não sou obrigado a me martirizar, não tem legislação que me force a fazer isso aí. Se eu estou resistindo o combate, é isso aí, uma retirada estratégica.
(professor, idade entre 41 e 50 anos, 26 anos de tempo de serviço).

Simplesmente **tentam** conversar com eles, **tentam** resolver o problema dentro de sala de aula. Aí quando, por exemplo, ele está muito rebelde, muito nervoso, a gente chama a coordenadora, traz a coordenadora para conversar com eles. É difícil a gente levar para a diretora porque primeiro a gente **tenta** resolver o problema em sala de aula, aí passa para a coordenadora e ela resolve.
(professor, mais de 50 anos, 23 anos de tempo de serviço).

Ainda na busca do discurso relacionado às palavras *sou* e *tenho*, surgem falas refletindo acerca da aparente falta de necessidade da vocação para o trabalho docente e, quando o professor alega não sentir-se mais como educador, parece estar admitindo a impossibilidade de poder fazer alguma coisa pelos alunos.

Eu **sou** professor, ou eu estou professor? Porque antes nós não tínhamos tantos problemas em relação à indisciplina, porque quem estava em sala de aula era professor, era dom, gostava, tinha amor. Hoje estar professor é muito fácil. Qualquer um pode, é uma profissão muito acessível, os cursos de licenciatura caíram numa desvalorização tão grande que qualquer um é professor.
(professora, idade entre 20 a 30 anos, 12 anos de tempo de serviço).

Eu não estou me sentindo bem, eu não estou me sentindo como educadora, que eu não **sou** mais educadora. Aqui na escola você não se sente mais como educadora. Horrível o clima.
(professora, idade entre 41 e 50 anos, 28 anos de tempo de serviço).

Lucinda, Nascimento e Candau (2001) admitem que a escola era percebida como instrumento de ascensão social e, conseqüentemente, o professor, por ser fonte de informação, era aquele que tinha o *status* de ser o mediador dessa ascensão. Todavia, nos últimos anos, deficiências na formação de professores e o grande aumento de oportunidades em inúmeros outros cursos trouxeram uma série de efeitos, entre eles:

[...] o esvaziamento e a fragmentação na formação dos professores, a diminuição drástica dos salários, o profundo mal-estar presente nos meios educacionais, a desvalorização da educação e do

magistério, acabando por gerar uma grave crise de identidade na escola. (LUCINDA; NASCIMENTO; CANDAU, p. 40, 2001)

A palavra eu, com alto χ^2 , segundo maior da classe, apesar de não aparecer no dendrograma, apenas nas tabelas, possui baixo percentual de relação (22, 46%). Esse alto χ^2 da palavra encaminha para outras e pertinentes reflexões: pode significar que a escola tem um tom personalista e os professores não conseguem perceber os acontecimentos sob a ótica dos outros? Mostra a forma de trabalhar a violência muito centrada no próprio professor, sendo, portanto difícil discutir esse tema apenas pelo viés individual? Mostra o sentimento de solidão do professor, que não consegue se enxergar na parceria com outros, ou não consegue enxergar que o que vive é compartilhado por outros? E, no entanto, pelas diversas vozes de diferentes professores, é possível identificar como esse sentimento de solidão é comum!

Dessa maneira, o discurso da classe 5 relaciona-se, principalmente, às tentativas de diálogo que os professores empreendem com seus alunos, seja aconselhando-os, seja alertando-os para as situações perigosas, ou mesmo, frente a circunstâncias de conflito em sala de aula.

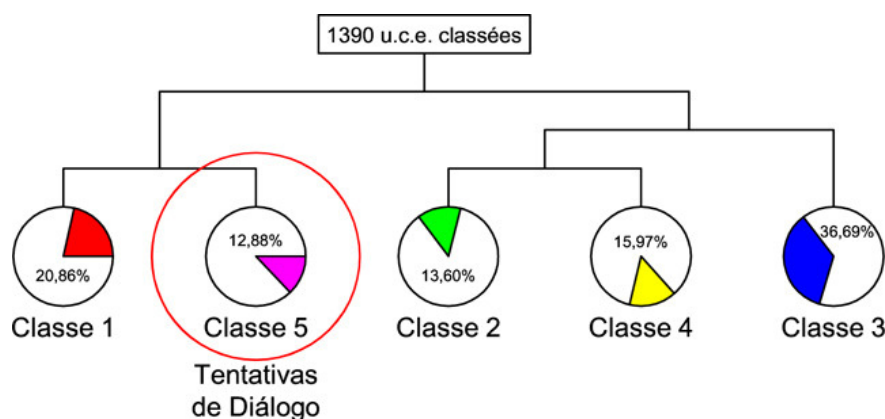


Ilustração 22 Dendrograma das classes, com destaque para a classe 5 devidamente nomeada.

4.6 Classe 1: relatos de episódios de violência

A classe 1, com 20,86% do corpus analisado, será a última classe a ser analisada.

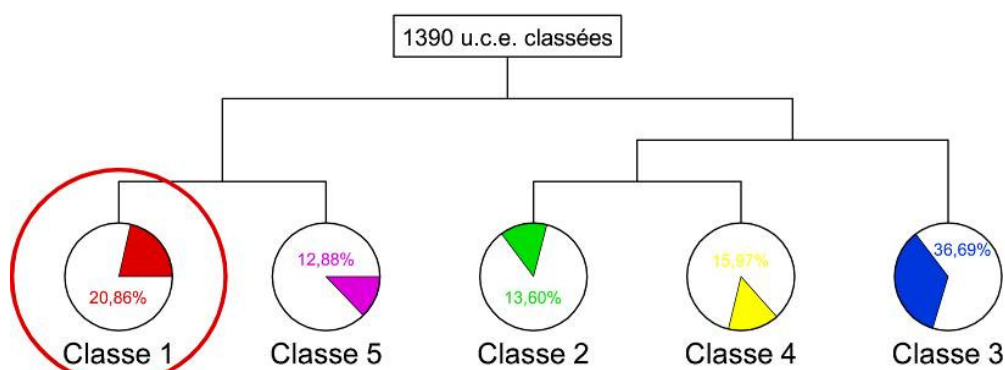


Ilustração 23 Dendrograma das classes, com destaque para a classe 1

Como foi feito em todas as classes anteriores, inicialmente serão destacadas as palavras com maior χ^2 no dendrograma (ilustração 24) e os vocábulos que estão a eles relacionados.

A partir de uma primeira observação, pode-se perceber que não há, na parte superior do dendrograma, nenhuma palavra com χ^2 relevante.

Na parte mediana, o vocábulo *era*, o segundo maior χ^2 da classe, forma, juntamente com a palavra *tinha*, um bloco de potencial interesse. Ainda na parte mediana, *chegou* articula-se com *entrou* e *queria*.

Na parte inferior, duas palavras com alto χ^2 se destacam: *foi* e *estava*. A primeira relaciona-se com *teve* e *tivemos* e a segunda com *sala* e *ped+*

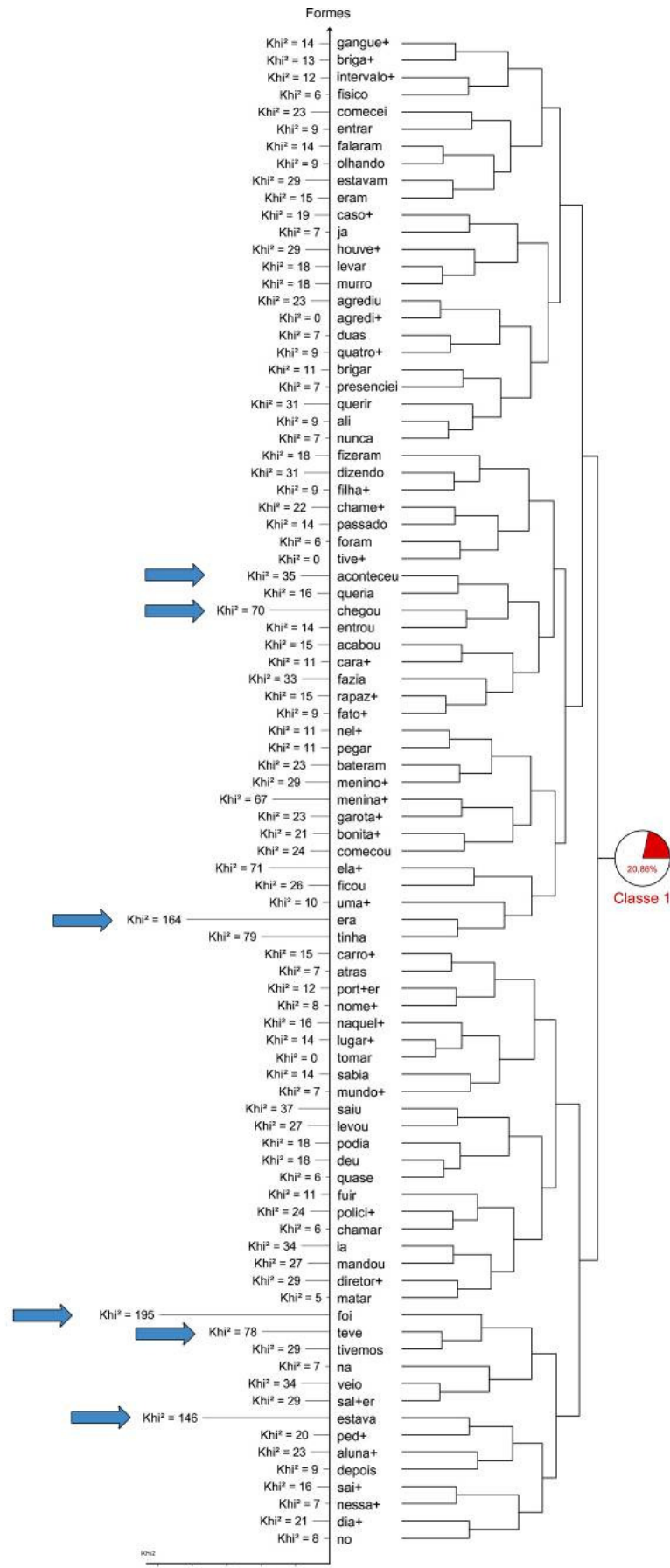


Ilustração 24 Dendrograma geral da classe 1 com as palavras de maior χ^2 evidenciadas

Novamente, como nos itens anteriores, serão dispostas a seguir as tabelas com as principais palavras da classe, ordenadas sucessivamente pelo χ^2 , por aparecimento no corpus total, por comparecimento na classe e pela relação percentual entre os dois últimos indicadores. (tabelas 18, 19, 20, 21 respectivamente), sempre com o objetivo de melhor apreender os pontos principais.

Tabela 18 Palavras principais da classe 1 ordenadas por χ^2

palavras	χ^2	Freq. <i>corpus</i>	Freq. classe	Percentual de relação %
foi	195,37	112	81	72,32
era	164,05	74	59	79,73
estava	146,44	77	58	75,32
teve	77,55	45	33	73,33
chegou	69,5	25	22	88
menina+	67,27	51	34	66,67
saiu	36,75	12	11	91,67
aconteceu	35,3	39	23	58,97
ia	34,26	25	17	68
veio	34,26	25	17	68
fazia	32,95	11	10	90,91
querer.	30,52	8	8	100
dizendo	30,52	8	8	100
houve	29,13	18	13	72,22
menino+	28,89	54	27	50
estavam	28,61	12	10	83,33
diretor+	28,61	43	23	53,49
tivemos	28,53	14	11	78,57
levou	26,69	7	7	100
mandou	26,69	7	7	100
ficou	25,64	24	15	62,5
via	25,39	9	8	88,89
começou	23,94	20	13	65
polícia	23,62	25	15	60
agrediu	22,86	6	6	100
bateram	22,86	6	6	100
aluna+	22,78	28	16	57,14
chamei	21,64	8	7	87,5
ameaçar	19,03	5	5	100
perguntei	19,03	5	5	100
caso+	18,67	67	28	41,79
fizeram	17,92	7	6	85,71
levar	17,89	18	11	61,11
murro	17,77	9	7	77,78

Tabela 19 Palavras principais da classe 1, ordenadas por presença no *corpus*

palavras	χ^2	Freq. <i>corpus</i>	Freq. classe	Percentual de relação %
foi	195,37	112	81	72,32
estava	146,44	77	58	75,32
era	164,05	74	59	79,73
caso+	18,67	67	28	41,79
menino+	28,89	54	27	50
menina+	67,27	51	34	66,67
teve	77,55	45	33	73,33
diretor+	28,61	43	23	53,49
aconteceu	35,3	39	23	58,97
aluna+	22,78	28	16	57,14
chegou	69,5	25	22	88
ia	34,26	25	17	68
veio	34,26	25	17	68
policia	23,62	25	15	60
ficou	25,64	24	15	62,5
começou	23,94	20	13	65
houve	29,13	18	13	72,22
levar	17,89	18	11	61,11
tivemos	28,53	14	11	78,57
saiu	36,75	12	11	91,67
estavam	28,61	12	10	83,33
fazia	32,95	11	10	90,91
via	25,39	9	8	88,89
murro	17,77	9	7	77,78
querer.	30,52	8	8	100
dizendo	30,52	8	8	100
chamei	21,64	8	7	87,5
levou	26,69	7	7	100
mandou	26,69	7	7	100
fizeram	17,92	7	6	85,71
agrediu	22,86	6	6	100
bateram	22,86	6	6	100
ameaçar	19,03	5	5	100
perguntei	19,03	5	5	100

Tabela 20 Palavras principais da classe 1, ordenadas por presença na classe

palavras	χ^2	Freq. <i>corpus</i>	Freq. classe	Percentual de relação %
foi	195,37	112	81	72,32
era	164,05	74	59	79,73
estava	146,44	77	58	75,32
menina+	67,27	51	34	66,67
teve	77,55	45	33	73,33
caso+	18,67	67	28	41,79
menino+	28,89	54	27	50
diretor+	28,61	43	23	53,49
aconteceu	35,3	39	23	58,97
chegou	69,5	25	22	88
ia	34,26	25	17	68
veio	34,26	25	17	68
aluna+	22,78	28	16	57,14
policia	23,62	25	15	60
ficou	25,64	24	15	62,5
começou	23,94	20	13	65
houve	29,13	18	13	72,22
levar	17,89	18	11	61,11
tivemos	28,53	14	11	78,57
saiu	36,75	12	11	91,67
estavam	28,61	12	10	83,33
fazia	32,95	11	10	90,91
via	25,39	9	8	88,89
querer.	30,52	8	8	100
dizendo	30,52	8	8	100
murro	17,77	9	7	77,78
chamei	21,64	8	7	87,5
levou	26,69	7	7	100
mandou	26,69	7	7	100
fizeram	17,92	7	6	85,71
agrediu	22,86	6	6	100
bateram	22,86	6	6	100
ameaçar	19,03	5	5	100
perguntei	19,03	5	5	100

Tabela 21 Palavras principais da classe 1, ordenadas pela relação percentual entre presenças na classe e no corpus.

palavras	χ^2	Freq. <i>corpus</i>	Freq. classe	Percentual de relação %
querer.	30,52	8	8	100
dizendo	30,52	8	8	100
levou	26,69	7	7	100
mandou	26,69	7	7	100
agrediu	22,86	6	6	100
bateram	22,86	6	6	100
ameaçar	19,03	5	5	100
perguntei	19,03	5	5	100
saiu	36,75	12	11	91,67
fazia	32,95	11	10	90,91
via	25,39	9	8	88,89
chegou	69,5	25	22	88
chamei	21,64	8	7	87,5
fizeram	17,92	7	6	85,71
estavam	28,61	12	10	83,33
era	164,05	74	59	79,73
tivemos	28,53	14	11	78,57
murro	17,77	9	7	77,78
estava	146,44	77	58	75,32
teve	77,55	45	33	73,33
foi	195,37	112	81	72,32
houve	29,13	18	13	72,22
ia	34,26	25	17	68
veio	34,26	25	17	68
menina+	67,27	51	34	66,67
começou	23,94	20	13	65
ficou	25,64	24	15	62,5
levar	17,89	18	11	61,11
polícia	23,62	25	15	60
aconteceu	35,3	39	23	58,97
aluna+	22,78	28	16	57,14
diretor+	28,61	43	23	53,49
menino+	28,89	54	27	50
caso+	18,67	67	28	41,79

A seguir, quadro com a relação das formas reduzidas da classe 1 e suas palavras associadas

Formas reduzidas	Palavras associadas
menina+	menina, meninas
menino+	menino, meninas
ped+	pede, pedi, pedir, pedra
diretor+	diretor, diretora
aluna+	aluna, alunas
caso+	caso, casos

Quadro 8 Formas reduzidas e palavras associadas da classe 1

A classe 1 reuniu, principalmente, o discurso dos sujeitos quando foram solicitados a contar episódios que eles interpretavam como de violência na escola. Isto parece se evidenciar pela alta incidência de verbos no tempo passado entre as palavras de maior χ^2

A palavra *foi*, o maior χ^2 , atrelada a *teve* e *tivemos*, reporta a diferentes acontecimentos com significados diversos.

Alguns desses eventos se relacionam a ocorrências envolvendo drogas, como nos excertos a seguir. A pesquisa nacional da UNESCO, coordenada por Abramovay e Rua (2002), encontrou em Cuiabá, nos resultados relativos aos professores, que 47% destes, apontaram que dentre os maiores problemas da escola estão as gangues, o tráfico e o consumo de drogas nas escolas ou no seu entorno.

Violência? Ih! São tantos! Por exemplo, a diretora pegou um aluno nosso com droga, **foi** agora semana retrasada. Ele **estava** com maconha. Ele, então, avançou nela, empurrou ela pelo pátio, chamou ela de puta, de rampeira, um monte de coisas pesadas, empurrando ela. Aí ela pegou e jogou ele dentro da sala dela. Então, essa coisa assim marca a gente, porque **foi** muito ruim.
(professora, idade entre 41 e 50 anos, 28 anos de tempo de serviço).

Aqui na escola **teve** um dia que **teve** um tiroteio aqui na porta. **Foi** aquele tumulto. Mas, **foi** de pessoas que não estudam aqui dentro que vieram pegar um aluno que estudava aqui. Isso aí **foi** muito envolvimento com drogas.
(professora, idade entre 20 e 30 anos, seis anos de tempo de serviço).

Outros eventos se referem a situações de depredação da escola.

Para Abramovay e Rua, a depredação do espaço e equipamento escolar pode ser interpretada como um ato de reação social contra a escola. Segundo as autoras, é importante descobrir o que está subjacente aos atos de vandalismo ao patrimônio da escola e que podem assumir vários significados: “a necessidade de chamar atenção, exhibir-se para os colegas, expressar revolta [...]” ou até mesmo deixar sua marca no mundo. (ABRAMOVAY; RUA 2002, p. 284).

Durante o período das observações *in loco*, foi possível constatar a grande quantidade de pichações tanto nas salas de aula, quanto nas paredes externas, além de muitos equipamentos quebrados que, segundo o corpo pedagógico das escolas, são os próprios alunos que danificam:

Nós já **tivemos** aqui a explosão de um banheiro, com uma bomba caseira que **foi** estilhaço para todos os lados. Se tivesse alguém naquele momento no banheiro provavelmente **tinha** morrido.
(professora, idade entre 41 e 50 anos, 27 anos de tempo de serviço).

A escola **foi** pintada há uma semana, mas se você voltar daqui a um mês vai ter nome escrito para tudo quanto é lado. Uma aluna estava escrevendo com pincel atômico na parede eu mandei que parasse e perguntei se fazia isso na casa dela. Ela parou e foi escrever o nome na porta do outro lado. Vivem depredando tudo. A violência é tanta que os ventiladores de teto não podem ter as pás de alumínio, porque aluno dependura nelas e entorta tudo. Quase todos os ventiladores **tiveram** que ser trocados agora. E são eles mesmos que usam e que vão precisar deles.
(professor, idade entre 41 e 50 anos, 23 anos de tempo de serviço).

Além dos relatos relacionados à depredação do patrimônio da escola, surgiram outros que dão conta também da violência contra os bens pessoais dos professores, principalmente os automóveis.

Há tempos atrás aconteceu aqui com a nossa coordenadora: incendiaram o carro dela. Parece que na investigação toda concluíram que **foi** aluno da escola. Ai é um tipo de violência.
(professora, idade entre 31 e 40 anos, dez anos de tempo de serviço).

Nós estávamos fazendo uma olimpíada e eu expulsei um rapaz, ele **foi** e me agrediu verbalmente. Eu o levei para a direção e quando eu saí, meu carro estava todo detonado. Eles quebraram meu retrovisor, quebraram o para brisa, então essa agressão eu acho a mais violenta.
(professora, idade entre 41 e 50 anos, 27 anos de tempo de serviço)

Os relatos de ameaça, contados pelos professores, demonstram o medo e a insegurança por eles sentidos. As ameaças podem ou não se efetivar, causando, portanto, um clima constante de tensão.

Teve um caso que **foi** assim: a professora saiu da sala para fazer um lanche e quando voltou o aluno **estava** com a bolsa dela aberta. A violência contra a individualidade do professor, porque aquilo não é coletivo, a bolsa do professor é do professor e quando a professora falou assim: o que é isso? O aluno puxou uma faca e falou: vai encarar? Cai fora, que eu quero ver o que você tem na bolsa. Essa professora ficou com medo, ela é mãe, ela ficou com medo. Ela falou para mim: ah, eu fiquei com muito medo. Aí ela pegou a bolsa nesse dia e nunca mais voltou para a escola.
(professora, idade entre 41 e 50 anos, 16 anos de tempo de serviço).

Eu **tive** um aluno e ele **era** tido como líder de uma gangue, que **tinha** respaldo fora da escola, e **foi** algo terrível para nós porque ele queria se impor aos professores, ele ameaçava e como eu não **tinha** tanto conhecimento sobre esse aluno, eu tratei como os demais. Os outros professores já faziam uma diferenciação com ele. Eu não **tive** e acabei batendo de frente com esse aluno. Ele **chegou** de me **ameaçar** com um estilete, **tinha** um formato de faca, eu **estava** dando aula, e ele olhava para mim e passava o estilete no pescoço dele, mas assim, muito, um tom de ameaça mesmo, um gesto ameaçador. Aí ele amarrava a camiseta para cobrir o estilete punha o estilete na mão e andava armado assim, muitos dias, muitas vezes, e ele me ameaçava, [...] **tinha** que matar mesmo, que aquilo ali não era para machucar, era para **matar**, aquilo era para mim, era nitidamente para mim.

(professora, idade entre 31 e 40 anos, oito anos de tempo de serviço).

Ameaças são feitas não só aos professores como também aos colegas da escola:

Teve aquela questão da menina aqui na escola, que ela **chegou** de se transferir de uma escola para outra para vir aqui perseguir e **chegou** de **ameaçar** outra menina, fazer meio que uma pressão nos corredores, na sala e chegou de **ameaçar** ela na saída da aula que a escola **teve** que chamar a polícia comunitária.

(professora, idade entre 20 a 30 anos, dois meses de tempo de serviço).

Os sujeitos não contemplam em seus relatos apenas episódios envolvendo violência física, mas também aqueles relacionados ao poder do professor de reprovar.

O mais grave que eu acho, é uma reprovação de uma aluna uma vez. E **era** excelente aluna, passou de todas as disciplinas e ficou de matemática por dois, três décimos e o professor reprovou. Para mim, não tem agressão pior do que isso, porque **era** uma aluna que nenhum professor da escola ia falar: essa aí é problema. Isso para mim **foi** o que mais me revoltou de todo tempo que eu dou aula.

(professor, idade entre 41 e 50 anos, 27 anos de tempo de serviço).

Há também os episódios envolvendo pessoas que adentram a escola para possíveis ajustes de contas com alguns alunos. Charlot (2005b) informa que aumentou nos últimos anos o número de invasões nas escolas, principalmente por bandos de jovens que buscam o acerto de contas de situações acontecidas fora da escola.

Ah, o fato que aconteceu do rapaz que **chegou** aqui, **entrou** e atirou, **foi** xingando e dando tiro em dois adolescentes que estavam entrando em sala de aula com a professora também. Então, **foi** um grande choque, porque já **foi** entrando e atirando, e isso deixou a

professora com depressão, ela não pode nem dar aula, ficou uma semana sem vir, e os alunos ficaram apavorados também.
(professora, idade entre 31 e 40 anos, seis anos de tempo de serviço).

Quando os sujeitos eram solicitados a contar episódios do que consideravam como de violência na escola, também era pedido que dissessem como se sentiam frente a tais situações.

Buscando-se entrevista por entrevista – e aqui se caracteriza mais uma situação do Além do ALCESTE – buscou-se saber se havia diferenças de sentimentos para aqueles que possuem mais tempo de serviço, em relação àqueles com menos tempo.

É possível observar, nas falas a seguir, que, mesmo com tempos de serviço bem distantes, portanto, com experiências diversas, os sujeitos, falam de seus sentimentos de maneira bem semelhante.

Eu me senti péssima. Todos os meus colegas tiveram vontade de sair da escola, só que têm os outros alunos lá. Eu fiquei péssima, eu me senti indefesa, como que eu vou trabalhar? Não tenho mais como trabalhar, não tem como ensinar, o que eu vou ensinar, não tenho mais como educar.
(professora, faixa etária entre 20 a 30 anos, dois anos de tempo de serviço).

Então, a gente fica com medo. A gente fica com muito medo quando nos ameaçam, nem tanto por mim, mas eu tenho meus filhos. Eu tenho muito medo pelos meus filhos. Então a gente chama a atenção dos alunos, briga, a gente conversa, mas eles ficam com raiva. Eles não gostam de ser chamados atenção, eles não gostam que mexam com a vida deles. A gente se sente assim péssima. A gente vai para casa pensando: o quê estou fazendo? Será que não estou fazendo o meu trabalho? Será que eu tenho que mudar? O quê eu tenho de fazer? Eu chego em casa e falo: estou decepcionada.
(professora, idade entre 41 e 50 anos, 28 anos de tempo de serviço)

Nós nos sentimos assim desprotegidos e impotentes diante de tanta perversidade porque a juventude agora está assim muito perversa. Ela é violenta e ela é fria. Eles não estão assim somando com as consequências.
(professora, idade entre 41 e 50 anos, 27 anos de tempo de serviço).

Não só eu, mas acho que toda a minha turma que estava fazendo estágio naquela escola, se sentiu desprotegida, tanto que a gente não terminou nem a semana, porque falaram que a escola ficou num ponto tão violenta a ponto de acontecer qualquer coisa a qualquer momento lá dentro. A nossa aula foi suspensão e nós não pudemos fazer nada, totalmente impotentes. **Foi** horrível.
(professor, idade entre 20 a 30 anos, um ano de tempo de serviço).

De maneira em geral, somente a título de ilustração, os sentimentos mais enfatizados pelos professores entrevistados, frente aos episódios de violência, foram: desmotivação, desproteção, impotência; sentiam-se num campo de guerra, indefesos, péssimos, desmontados, nervosos, trêmulos, inseguros, lesados, violentados, enfurecidos, com medo, indignados, constrangidos, chateados e preocupados.

Quando os sujeitos identificam e nomeiam episódios de violência, é possível identificar o que parecem ser representações sociais de violência para muitos deles.

Dessa maneira, os discursos desta classe estão relacionados essencialmente aos relatos de episódios que os professores representam como violentos.

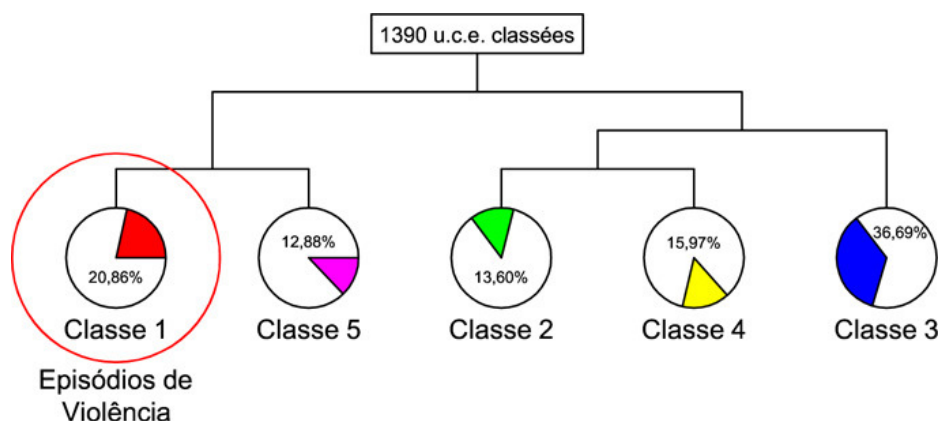


Ilustração 25 Dendrograma das classes, com destaque para a classe 1 devidamente nomeada.

4.7 Articulações entre os blocos do dendrograma geral das classes: como se complementam e se diferenciam.

Neste subitem, o dendrograma geral das classes será analisado, levando-se em conta o movimento de complementação e contraposição que os blocos fazem entre si.

4.7.1 Bloco formado pelas classes 1 e 5: o *EU – O professor centrado em si*

Ambas as classes falam de narrativas, fatos e episódios e, nos discursos selecionados, usam o viés pessoal. Elas se complementam no sentido de usar a ótica individual; vêem os fatos sob a ótica particular e a presença abundante de verbos no tempo passado confirma narrativas de ações, de fatos que já aconteceram.

Quanto à diferenciação, apesar dos sujeitos narrarem os episódios sob a ótica individual, na classe 1 eles, não se envolvem, contam como observadores. Já na classe 5, a presença dos verbos na primeira pessoa do singular revelam as tentativas de diálogo e o envolvimento dos sujeitos com os fatos.

Dessa maneira, o nome sugerido para esse bloco é o *EU*.

4.7.2 Bloco formado pelas classes 2 e 4: *Dificuldades e possíveis soluções*

A classe 4 e 2 se complementam, no sentido de que, enquanto uma fala do mal estar, a outra, ao enfatizar a diferença entre a prática e a teoria, percebida pelo professor, dá pistas para solucionar, amenizar e facilitar os problemas ligados à violência na escola – a busca pelo bem estar.

Elas se diferenciam, pois, enquanto a 2 fala da profissão, a 4 fala do cotidiano, do dia a dia escolar.

4.7.3 Bloco formado pelo trio das classes 4 e 2 e pela classe 3: Dificuldades e possíveis soluções e Tipos, causas e consequências da violência.

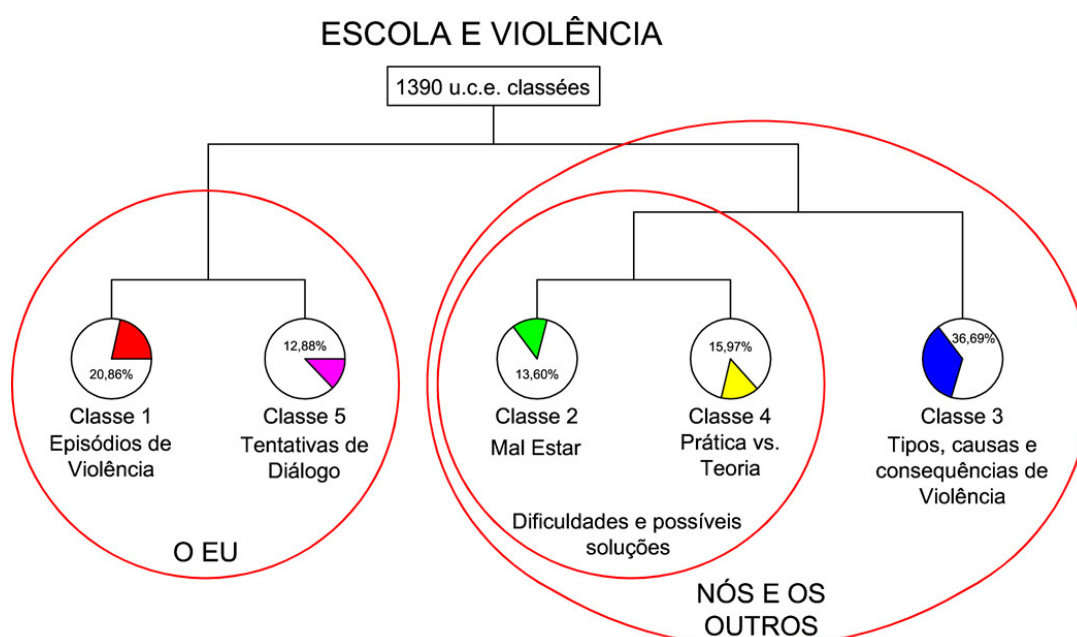
Elas se complementam no sentido de que todas falam de violência centrada no outro. Na família, principalmente. Tanto que na classe 4, os sujeitos, ao falarem de um curso, sugerem que seja dado para a família, que é apontada na classe 3, como responsável pelo comportamento violento, seja físico ou verbal, dos jovens.

Diferenciam-se quando o foco da classe 3 é o tema da violência, respondendo os professores exatamente o que foi perguntado, principalmente sob o viés do *nós*, (o que nós conversamos sobre esse tema), enquanto nas classes 2 e 4, o discurso se volta para os problemas que envolvem a violência. Eles se aproveitam para, após responderem às perguntas, discorrerem sobre aquilo que os afeta no cotidiano escolar.

4.7.4 Bloco formado pelos blocos o EU e NÓS E OS OUTROS.

No bloco o Eu, os professores também falam do mal estar, porém sob a ótica individual (*Eu falei: meu Deus, por que escolhi essa profissão?*), enquanto no bloco Nós e os outros, eles projetam a violência, as dificuldades em causas externas, naquilo que eles não conseguem assumir no pessoal. As queixas são focadas no exterior: baixos salários, desinteresse do aluno, o não cumprimento do papel da família, dos órgãos superiores, o que vem complementar as causas da violência abordadas na classe 3. Dada a natural dificuldade das pessoas reconhecerem os fatores negativos em si mesmos, eles a colocam nos outros

Embora não seja exatamente assim, as palavras principais dos dendrogramas parecem mostrar uma separação entre um discurso centrado no próprio indivíduo, caracterizado por verbos na 1ª pessoa do singular (bloco o EU), e o bloco em que o outro é colocado no discurso coletivo, daí a alta incidência de substantivos.



4.7.5 Ações educativas para a prevenção da violência escolar e políticas de formação de professores: pistas de possíveis caminhos e soluções.

Apesar de não ser o objetivo deste trabalho fazer propostas didáticas para o enfrentamento e prevenção da violência e tampouco dar sugestões para a formação de professores sobre esse tema, achou-se por bem abordar rapidamente tais questões. Isto se deve ao fato de que duas perguntas do roteiro de entrevistas investigaram o que os sujeitos consideravam que devesse ser abordado como conteúdo de um curso para lidar com a violência na escola e o que mais poderia ser feito para facilitar a vida do professor nesse sentido. As respostas, dos professores, analisadas no decorrer das classes do ALCESTE, principalmente na 4 e na 2, podem ser resumidas, organizando-as da seguinte maneira:

- *ações do governo federal*: implantar nos currículos escolares, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, o ensino de valores de cidadania e respeito pelo outro, buscando desenvolver nos alunos tais valores.

Sugestões para as universidades, nas graduações de licenciatura:

- buscar se aproximar das realidades das escolas, essencialmente a da escola pública, devido à situação econômica e social que distingue seus alunos.

- contextualizar o adolescente contemporâneo, com todas as suas especificidades, tão diferente do adolescente das gerações passadas.

- abordar, nas disciplinas, não só os teóricos da Educação e da Psicologia, mas também as questões práticas do cotidiano: como lidar com as reações violentas dos alunos, com as mentiras, com os xingamentos e ameaças. Fazer até simulações das situações para o professor se sentir mais seguro.

Ações para a Secretaria Estadual de Educação e para as escolas focadas no aluno:

- reativar projetos e dar início a outros relacionados à criação de oficinas profissionalizantes na escola, em outro período do dia. Oferecer oficinas e cursos de dança, música, capoeira, karatê e futebol.

- proporcionar aulas de campo e passeios aos alunos, para que conheçam contextos e lugares para eles desconhecidos, pois, segundo os sujeitos, quanto mais ficam presos à escola, mais eles se sentem marginalizados e excluídos.

Ações focadas na família:

- trazer a família para a escola, por meio de atividades que envolvam toda a comunidade.
- oferecer cursos para os pais sobre como educar crianças e adolescentes, como impor limites e como usar a autoridade.

Especificamente para a coordenação pedagógica:

- indicar livros, filmes e orientação sobre como planejar e executar aulas mais prazerosas.
- acompanhar mais constantemente os alunos-problema e orientar como lidar com a indisciplina.

Cursos com o foco no professor:

- cursos para aumentar a auto-estima e de autocontrole.

Entre os autores que escrevem sobre ações estratégicas para a prevenção da violência nas escolas serão destacados aqui Ortega e Del Rey (2002) e, em relação à violência escolar e políticas de formação de professores, Royer (2003). A escolha desses autores se deu em função do destaque dado a eles por vários autores brasileiros (ABRAMOVAY; RUA, 2002; ABRAMOVAY; CASTRO, 2006; RUOTTI; ALVES; CUBAS, 2006; LUCINDA; NASCIMENTO; CANDAU, 2001) que pesquisam sobre violência na escola.

No que respeita a estratégias para prevenir o clima de conflito e a violência, Ortega e Del Rey (2002), consideram que, por serem problemas bastante complexos, necessitam de profunda reflexão sobre suas causas, formas e conseqüências, para que se estabeleçam programas educacionais escolares, que possam prevenir o surgimento das situações.

Tais programas devem abordar basicamente duas linhas de intervenção que abarquem todos os atores escolares. A primeira de caráter preventivo e a segunda de atuação direta nos jovens envolvidos em situação de risco, tanto como agressores, quanto como vítimas ou mesmo como espectadores diretos.

Os autores sugerem a realização de projetos educacionais que trabalhem tanto a intervenção quanto a pesquisa para a prevenção da violência, visando melhorar o clima de convivência na escola. Admitem que são programas mais

amplos, complexos e mais difíceis de aplicar, porque não são fórmulas mágicas e exigem que o professor se assuma

[...] como um profissional reflexivo, que enfrenta a tarefa educacional a partir da indagação sobre as condições de seu trabalho, a partir da compreensão das necessidades concretas dos(as) alunos(as), da utilização de recursos e procedimentos inovadores, e da tomada de decisões negociadas e valorizadas como interessantes, no contexto da equipe docente. (ORTEGA; DEL REY, 2002).

Revedo o que foi discutido na classe 4, a palavra *projeto* surgiu com χ^2 relevante e razoável pertencimento na classe. Ela traz o discurso dos sujeitos relacionados ao que eles representam sobre o que pode ser feito para melhorar em relação à violência na escola. Os professores falam de reativar projetos. No entanto, não se tem clareza se eles tinham participação ativa, se assumiram papéis ativos em tais projetos. A idéia central dos programas sugeridos é manter os alunos ocupados, para que assim não se envolvam em situações violentas, mas os professores enfatizam a necessidade da abordagem prática, nesses projetos.

Nós queríamos que a Secretaria revisse os **projetos** que deram certo, que foram tirados por questões políticas. Nós estamos cansados de palavras, de **teoria**, nós precisamos da **prática**.
(professora, idade entre 41 e 50 anos, 27 anos de tempo de serviço).

Apesar de acreditarem na importância de projetos que possam desenvolver nos alunos a auto-estima e que possam também extravasar energia, a idéia fica paralisada quando discorrem sobre os possíveis entraves que impossibilitariam a realização dos programas.

O professor tentar resgatar a auto-estima do aluno e também fazer com que ele tente extravasar as energias dele de uma maneira mais amena, de uma maneira que ele vai se dedicar a alguma coisa. Então, aí eu acho que **projetos** seriam interessantes nesse ponto, mas aí a gente esbarra em n fatores: a questão financeira, a questão física, recursos humanos. O professor não trabalha só aqui, o professor, para sobreviver, trabalha em três, quatro escolas. Então, se você falar para ele que vai ter que desviar o tempo de trabalho dele, vinte minutos, é você querer brigar com o colega. É um Deus nos acuda!
(professora, idade entre 20 a 30 anos, 12 anos de tempo de serviço).

Quanto à questão da formação de professores, Royer (2002) adverte que a educação e a escola têm papel essencial na prevenção e no trato da violência. Não basta os professores estarem habilitados para educar seus alunos nas disciplinas

que fazem parte dos currículos. É importante que, durante a sua formação e mesmo após, desenvolvam a capacidade de intervir e de evitar comportamentos agressivos de seus alunos.

É importante deixar claro que o autor discorre sobre a realidade de um país estrangeiro e tem como ano de referência, o ano de 2002. No entanto, pode-se levar em conta que alguns pontos possam ter aplicabilidade no Brasil contemporâneo, uma vez que, como citado anteriormente, vários autores brasileiros, pesquisadores da área, o citam constantemente e reconhece-se que muitas de suas falas têm relação direta com o que foi observado e analisado nesta pesquisa.

Acredita Royer (2002) que políticas para a formação de professores devem ser formuladas sob medida, para adequar-se a cada contexto. Todavia, sugere oito elementos, ou componentes básicos, segundo ele, que devem ser comuns em todos os projetos de formação de professores relacionados com prevenção e manejo da violência.

Em seguida, será feita uma ligação dos resultados encontrados, tanto nas sugestões dadas pelos sujeitos aqui inseridas, quanto naqueles presentes no texto das análises, relacionando-os aos componentes básicos que Royer sugere.

a) Os professores devem compreender o processo de desenvolvimento dos comportamentos agressivos dos jovens:

-pelos resultados, os professores vêem apenas a família como origem, causa e desenvolvimento da agressividade dos alunos. Entre tantas falas que fazem tal afirmação, selecionou-se o excerto a seguir:

Eu tenho uns alunos aqui que se deixasse brigavam que era perigoso até sair morte. Tinha um que semestre inteirinho ele faltou à aula, e, quando vinha era só para brigar ou provocar briga. Chamamos o pai, conversamos e nada. Chamamos esse aluno, várias vezes, conversamos e falamos que ele tem valor, que ainda era possível ele se recuperar e misteriosamente ele começou a freqüentar, não falta mais, mostra as atividades que ele fez, e parou de se envolver em brigas. Isso não aconteceu só com ele. Aconteceu com mais dois alunos. O caso dele era falta de afeto, era emocional, falta de família. Acho que a gente deu valor para ele e começamos a conversar, era amor que faltava lá na família, que ele teve aqui. Aí ele viu que era observado, que alguém prestava atenção nele como pessoa, como ser humano e começou a dar um resultado positivo. Tudo começa lá na família.
(professora, idade entre 41 e 50 anos, 28 anos de tempo de serviço).

b) Precisam acreditar que a educação e, conseqüentemente, a escola, pode trabalhar de forma eficaz na prevenção da violência, assim como que ela se desenvolva e tenha continuidade.

- nos dados coletados, essa percepção de que a escola possa trabalhar de forma eficaz não aparece claramente, nem é perceptível que os sujeitos acreditem na eficácia da educação, da escola e nem do educador na prevenção da violência. Ao contrário, o que dá para concluir é que os professores se mostram descrentes que a escola e o corpo pedagógico possam efetivamente fazer algo, como retrata essa fala retirada da classe 3 das análises do ALCESTE.

E não se faz nada quanto a isso. Eu sinto que a escola está aquém, ela fala: eu não tenho nada a ver com isso, o educador não tem nada a ver com isso, eu estou à parte.
(professora, idade entre 31 a 40 anos, 18 anos de tempo de serviço).

c) agirem de forma ativa e, não somente reativa, em relação à violência escolar. Isto significa, para o autor, a importância de trabalhar a prevenção.

-pelos dados coletados, a maioria dos professores parece agir apenas de forma reativa, conforme os fatos vão acontecendo. Na metodologia do presente trabalho, abordou-se a entrevista realizada com o diretor do Programa Segurança, Disciplina e Qualidade Social. Nela, o referido diretor relata que o Programa foi criado para reduzir os níveis de violência dentro e no entorno escolar, buscando parcerias com a comunidade e com a polícia. No entanto, até a data da entrevista, o Programa, segundo ele, funcionava apenas como um conjunto de ações para *apagar o fogo*, metáfora que ilustra o caráter reativo e não preventivo do órgão. A fala de uma professora, retirada da Classe 2, ilustra essa análise.

Mas, eu acho que a **secretaria** não está preparada para **nada** não, ela jogou a **bola** mesmo, **ninguém quer** saber, jogou para a escola e a escola é que resolve e a gente está assim, sabe? *Do jeito que Deus cria macaco*, meio assim no tato, do jeito que vem, **vai**, uma coisa de cada vez. Aí, a gente tenta resolver, mas sem muito planejamento, sem muita orientação, sem saber mesmo o que está fazendo. Falando sério, do jeito que vem, a gente tenta sair, vamos ver como que é, o que acontece, para ver como fica.
(professora, idade entre 31 e 40 anos, oito anos de tempo de serviço).

d) devido à imensa diversidade de situações relacionadas à violência, entenderem que as intervenções devem ser planejadas em função da individualidade de cada escola, faixa etária de jovens e contexto social.

- por meio dos relatos e das observações, percebe-se que não há grande variedade de tipos de situações de violência, e também, nem planejamento em relação à faixa etária, muito menos reflexão sobre a individualidade das escolas cuiabanas, nem considerações sobre os contextos, até porque parece ser identificada grande homogeneidade da clientela e contexto social.

e) devem valorizar a formação continuada durante todo o percurso profissional, entendendo que não basta apenas a experiência.

- de acordo com a análise dos dados, os sujeitos se mostram descrentes em relação à formação continuada. Nas sugestões categorizadas no início desse texto, pode-se perceber que os professores só enfocam cursos para serem ministrados à família e aos alunos. Quando se referem a si mesmos, solicitam cursos para desenvolver o autocontrole e a auto-estima, e não em relação à formação para a prevenção e atendimento às situações de violência.

Um curso de autocontrole. Para conseguir controlar o emocional, principalmente porque como ser humano às vezes não é fácil; dependendo da situação, é triste. É muito triste ver as coisas que acontecem, principalmente com essas crianças e não poder agir. (professora, idade entre 20 a 30 anos, dois anos de tempo de serviço).

f) estarem permanentemente atualizados quanto a informações a respeito de pesquisas sobre violência escolar e serem capazes de integrar, em suas práticas, os novos conhecimentos.

-as informações que os professores possuem acerca da violência são adquiridas de maneira informal, principalmente por meio da mídia e das conversas com os colegas nas escolas e, uns poucos, nas reuniões do sindicato. São informações obtidas do senso comum. Tal discussão, presente na classe 3 do ALCESTE, é ilustrada no excerto a seguir:

O que se conversa são as notícias de jornais, o dia a dia. Nos bairros aqui, ocorrem muitos casos de violência, assassinatos, inclusive de pais de alunos nossos e de alunos nossos que estão presos, nós temos ex-presidiários aqui. Então, normalmente, conversamos sobre

isso, o que está acontecendo, na cidade, no bairro, informações mesmo do jornal do dia a dia, do país e da cidade.
(professora, idade entre 31 e 40 anos, oito anos de tempo de serviço).

g) buscar o envolvimento dos pais dos alunos nos projetos da escola, pois não bastam apenas as intervenções em sala de aula, sem levar em conta o contexto em que vive o aluno.

Reportando-se novamente às sugestões feitas por eles e apresentadas anteriormente, os sujeitos entrevistados realmente solicitam tal providência. No entanto, há uma queixa recorrente de que tanto a família, quanto a comunidade pouco se envolvem com as ações da escola. Da classe 3, foi retirada uma fala para ilustrar essa questão da omissão da família, palavra, aliás, com alto χ^2 .

Eu acho que, sinceramente, está **faltando** a base, está **faltando** a família, a **família** não está educando os filhos, essa é a grande verdade. Isso já é um debate, pelo menos eu acho. que estão começando a enxergar, mas quem tem que educar é a família, ensinar **moral**, tem que encaminhar, ter ética. E a **família** não está fazendo isso, de jeito nenhum. Ela pensa que a escola é que tem que educar, e não é isso, a escola não tem que educar. O papel da escola é técnico.
(professora, idade entre 41 e 50 anos, 24 anos de tempo de serviço).

É oportuno fazer agora um contraponto, inserindo aqui o depoimento de uma professora, colhida durante as observações. Ela acredita que grande parte da omissão dos pais se deve ao fato de que eles não se sentem valorizados pela escola em suas opiniões.

RELATOS DE CENA (DEPOIMENTOS)

Uma professora, que não quis ser entrevistada, porque era final de expediente, quando terminou a entrevista do colega (e ele foi embora), sentou-se ao meu lado e contestou o que tinha ouvido em relação à ausência da família dos alunos.

-Não é verdade que a família não é presente na escola apenas por desinteresse dos pais. Muitos não vêm porque acham que não vai resolver nada. Na verdade, muitas vezes não dão ouvidos a eles!

Culpa a direção da escola e os professores em geral, de temer novos projetos (como o da Unesco – Escola de Paz). Têm medo de abrir a escola à comunidade no

fim de semana. Diz que, tanto os gestores quanto os professores, são muitos resistentes. Ela acha que, se a comunidade vivesse mais a escola, seria possível trazer com mais facilidade os pais para as reuniões; eles se interessariam mais, seria possível conhecer melhor os pais, entendê-los e 'educá-los'. Da mesma forma, seria possível conhecer melhor o aluno fora do contexto e assim tentar um relacionamento mais amigável e eles também deprecariam menos.

h) da mesma maneira, é imprescindível buscar a parceria da comunidade em que a escola está inserida.

Acredita-se que a mesma análise feita para o item g pode ser utilizada para esse item. Alguns professores até citam a necessidade da presença da comunidade na escola, mas pelos dados coletados, parece que nada é feito nesse sentido.

Para concluir esse item, buscou-se a argumentação de Placco et al. (2003), que enfatiza a necessidade do envolvimento amplo e coletivo dos educadores no trabalho de prevenção da violência na escola. Essas ações devem estar presentes no Projeto Político Pedagógico, buscando a formação do aluno e cidadão. É imprescindível que a escola faça vínculos com a comunidade, valorize a participação dos pais, elabore e coloque em prática projetos que levem em conta a vulnerabilidade dos jovens. Enfim, também é importante que os programas

de prevenção incluam objetivos relacionados à construção, pelos alunos, de uma hierarquia de valores que lhes possibilite a compreensão do valor da vida – sua e do outro, da realização pessoal e do compromisso com a sociedade e com o grupo.(PLACCO et al, 2003).

4.7.6 O que dizem coordenadores e diretores?

Como foi explicado na metodologia do presente trabalho, foram realizadas 50 entrevistas, sendo 31 professores, 12 coordenadores pedagógicos e sete diretores. No exame de qualificação, membros da banca sugeriram que fosse processado um *corpus* no ALCESTE, somente com o discurso dos 31 professores. A intenção era tratar os grupos de maneira separada, uma vez que eles poderiam conter, dentro de

sua composição, elementos diferentes devido às experiências e responsabilidades referentes às funções que exercem. Portanto, após as análises dos discursos dos professores, buscou-se estabelecer um contraponto entre suas representações sociais e as dos diretores e coordenadores.

Ao fazer a leitura detalhada e minuciosa dos discursos dos diretores e coordenadores pedagógicos, e comparando com os resultados encontrados dos professores, percebem-se muitas semelhanças e poucas diferenças.

Para os diretores e coordenadores entrevistados também as causas da violência escolar estão objetivadas no que eles representam como a família desestruturada dos alunos.

E eu volto a repetir: é a falta de estrutura familiar, é a base de tudo, a família. Se o aluno não tem uma família estruturada, ele tem problemas desde lá. Talvez tenha a maneira que os pais tratam, se tratam com agressividade, o retorno vai ser uma agressividade. Se tratam seu filho com violência, o retorno vai ser uma violência.
(diretora, idade entre 31 e 40 anos, 19 anos de tempo de serviço, dois anos como diretora).

Na minha análise eu acredito que seja a desestruturação da família. Pais separados, um para cá, mãe para lá, a necessidade de trabalhar, cada dia ganhar mais dinheiro para sustentar a casa, o pai não dá assistência nenhuma para o filho e ele fica solto.
(coordenadora, idade entre 41 e 50 anos, 24 anos de tempo de serviço, 2 anos como coordenadora).

Da mesma maneira, para a maior parte deles, é a agressão física que constitui as representações de como a violência se manifesta entre os alunos.

A mais grave é a briga mesmo, é tapa, murro, pontapé, pedrada e é a violência propriamente dita, aquela do ataque físico.
(coordenadora, idade entre 41 e 50 anos, 24 anos de tempo de serviço, um ano como coordenadora) .

Olha, é sempre a mesma coisa, manifesta do mesmo jeito, com agressões físicas, em palavras obscenas, em pancadaria mesmo, pontapé. Haja violência.
(diretora, idade entre 31 e 40 anos, 10 anos de tempo de serviço, seis meses como diretora).

Do mesmo modo, as representações das consequências que a violência pode acarretar no âmbito escolar são expressas tanto em relação aos alunos, quanto ao trabalho dos professores.

As consequências que geram é aluno que muda de escola, professor também, às vezes até desistem de estudar, os alunos. Desistem

porque acham que é a melhor opção pra eles normalmente é essa, é desistir. Eles nem vem pegar a transferência, só desistem, param de estudar. E os professores ficam revoltados. Gera uma revolta, uma ansiedade, querendo que as coisas melhorem, mas aí eles pedem remoção, vão procurar outra escola para dar aula.

(coordenadora, idade entre 41 e 50 anos, 21 anos de tempo de serviço, quatro anos como coordenadora).

As conseqüências são essas que todo mundo sabe: aluno sem aprender, professor sem ensinar, todo mundo frustrado. O pior é quando o aluno vai embora, desiste da escola.

(diretora, idade entre 41 e 50 anos, 27 anos de tempo de serviço, dois como diretora).

O que causa mal estar aos professores, também causa aos diretores e coordenadores.

Tudo isso dá uma tristeza muito grande em qualquer professor. Pior também são as doenças que a gente, enquanto professor desenvolve. É doença no ombro, nos braços, problema de varizes, nas cordas vocais, tudo. Pior é a depressão. Essa tem aumentado muito entre os professores. Todo dia a gente fica sabendo de um colega que entra em licença por causa de depressão. Se me perguntar o porquê, não sei te dizer. Talvez seja por causa de tudo isso que falei que acontece aliado a um salário de fome.

(diretora, idade entre 41 e 50 anos, 27 anos de tempo de serviço, dois como diretora).

Eu também trabalho na escola particular, é ruim, é pior que aqui, mas a gente lembra da compensação monetária, que é muito melhor, então você dá aquele máximo que aqui você não dá. Às vezes, dá vontade de cometer impropérios com os alunos, mas existe essa compensação financeira, no final do mês você tem um horizonte, nossa graças à Deus eu posso comprar um tênis para o meu filho. Aqui, na escola pública, você enfrenta a situação de agravamento, mas não quer bater de frente por que não vai levar a nada não compensa nada, e você acaba dando aulinha simplória mesmo, porque é uma desvalorização total. Na particular todo dia você tem que matar um leão de verdade, no sentido metafórico, às vezes na pública, você tem que matar um leão no sentido real da palavra.

(coordenador, idade entre 41 e 50 anos, 10 anos de tempo de serviço, dois anos como coordenador).

Como já discutido nas análises dos discursos dos professores, estes de maneira em geral, percebem a violência apenas nos relacionamentos entre alunos. Alguns poucos, porém, especialmente aqueles com mais tempo de serviço, conseguem reconhecer a violência procedente das palavras que exprimem preconceito e discriminação, ditas por seus colegas. Todavia, o reconhecimento é sempre do outro, nunca de si mesmo.

O relato a seguir, colhido informalmente, durante as observações, demonstra representações sociais de preconceito e discriminação, por parte da coordenadora, não percebidos por ela mesma e, pelo que parece, nem a sua colega interpretou toda a gravidade do fato.

RELATOS DE CENA:

De repente, um aluno negro é trazido pela sua professora que se queixa:

- Esse aluno fica assobiando durante a aula. Quando chamo atenção, ele para, logo depois volta a assobiar.

Coordenadora fala: (alta, loira, olhos claros, faixa etária entre 40 e 50 anos, 17 anos de tempo de serviço)

-Tu estás pensando que és um beija flor para ficar assobiando? Tu és um urubu e muito do mal cheiroso!

O aluno, com aproximadamente uns 12 anos, senta-se de cabeça baixa e nada responde.

A outra coordenadora (negra), avisa a colega:

-Se você falar assim, dá margem para o aluno responder no mesmo nível.

Acreditava-se que os gestores das escolas tivessem um discurso diferente em relação à Secretaria de Educação, mas também aí as semelhanças aconteceram.

A estrutura da escola faz a gente sofrer muito, principalmente, por causa do calor. A secretaria de educação acha que é luxo, mas eles tem ar-condicionado nas salas deles lá. Queria ver eles dando aula aqui de tarde com um calor de quarenta graus, uns ventiladorzinhas mixurucas, alguns até quebrados. Queria ver eles dizerem que é supérfluo colocar ar-condicionado nas salas depois que a roupa deles grudar no corpo e o suor escorrer. É horrível. E aluno fica revoltado, pensa que não? Quem consegue se concentrar? (diretora, idade entre 41 e 50 anos, 27 anos de tempo de serviço, dois como diretora).

Na escola a violência se manifesta de todas as formas. Professor que vê seus direitos sendo prejudicados já é uma violência. Tem a SEDUC que não dá atenção devida para questões dele enquanto profissional. A SEDUC não está nem aí, nunca vem aqui, joga responsabilidade mesmo prá escola. (coordenadora, idade entre 41 e 50 anos, 24 anos de tempo de serviço, seis meses como coordenadora).

Na fala da coordenadora, a seguir, pode-se compreender que ao assumir a coordenação o professor passa a ter uma idéia da secretaria que antes não tinha. No entanto, é interessante observar, que seu relato expressa representações a respeito das imposições da Secretaria idênticas às dos professores que não exercem função de coordenadores.

A gente percebe tudo estando aqui, na coordenação. Dentro da sala de aula você não tem essa visão. Quando a SEDUC não respeita, não dá autonomia prá escola resolver quem fica, quem não fica, escolher os alunos, impõe prá gente o aluno. Porque todas as vezes é só o aluno que tem razão, a escola nunca tem razão prá nada. Não tem autonomia pra resolver esses assuntos. Porque vem a SEDUC de fora, interpreta, lê, e faz suas interpretações e suas ações de acordo com o que eles pensam, e não querem saber do que a gente justifica, eles leram, interpretaram que é daquele jeito e tem que ser do jeito que eles acham que tem que ser.
(coordenadora, idade entre 41 e 50 anos, 24 anos de tempo de serviço, seis meses como coordenadora).

No momento das entrevistas foi perguntado a eles há quanto tempo estavam exercendo tal função e as respostas variaram entre seis meses e quatro anos. Portanto, os coordenadores e diretores, de um modo em geral, estão na função há relativamente pouco tempo, não suficiente, talvez, para mudar a maneira de enxergarem, de representarem a violência.

Todos exercem seus trabalhos em um mesmo contexto profissional, no mesmo tempo histórico e mesmo que tenham diferenças, o tempo que compartilham nas escolas conduz a que tenham as mesmas representações em relação à maioria do que acontece na escola.

Ao assumir o papel, seja de diretor, seja de coordenador pedagógico, antigos professores carregam consigo representações de violência construídas no grupo de professores.

Diferenciam deles naquilo que acham que deva ser o papel do professor frente à indisciplina e violência e que, segundo eles, os professores não dão conta de lidar. Nos relatos, principalmente dos coordenadores pedagógicos, os professores são percebidos como pouco ou nada preparados para enfrentar situações de violência ou indisciplina em sala de aula. Caberia, então, aos coordenadores a constante tarefa de mediar e resolver os conflitos ocorridos em sala de aula. Consequentemente, a autoridade do professor frente aos alunos estaria seriamente comprometida.

Como os coordenadores são, na realidade, professores exercendo a função de coordenadores, muitos deles, há pouco tempo, não estariam eles falando de si mesmos?

Os professores, eles acham que é mais fácil retirar o problema de sala e mandar para a coordenação do que eles tentarem resolver ali dentro. Quando, na verdade, eles fazendo isso, tiram totalmente a posição deles enquanto autoridade dentro de sala, jogando toda para a coordenação e aí nós ficamos com a responsabilidade e com a autoridade da sala conosco. E não era para ser conosco, era para ser com eles. Normalmente quando acontece isso eu converso com o aluno e mando de volta para sala: o professor que tem que gerenciar isso, ele tem que aprender. Não somos nós.
(coordenadora, idade entre 41 e 50 anos, 24 anos de tempo de serviço, um ano como coordenadora).

Em sala de aula eles trazem aqui pra coordenação. Eu penso que muitas vezes o professor não está preparado pra enfrentar situações assim, não consegue tirar, acabar, dirimir o conflito, não consegue. Aí traz aqui. Às vezes até por coisas bobas que eles mesmos poderiam resolver na sala de aula e eles não conseguem e aí trazem para coordenação. E aí a gente aqui tem que atender um por um, mesmo com problemas pequenos que poderiam ter sido resolvidos dentro de sala de aula, mas professor não sabe lidar com essas situações conflituosas.
(coordenadora, idade entre 41 e 50 anos, 24 anos de tempo de serviço, seis meses como coordenadora).

Outra diferenciação nos discursos dos coordenadores pedagógicos, em relação ao que dizem os professores, diz respeito às queixas constantes do excesso de atividades a eles impostas. André e Vieira (2006) explicam que o coordenador pedagógico, durante o seu dia de trabalho, se vê frente a muitos acontecimentos imprevisíveis, acontecendo ao mesmo tempo e dos mais diversos tipos. Placco (2008) também confirma tais afirmações e ainda acrescenta que tantos eventos levam o coordenador pedagógico “[...] a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, Às vezes até frenética.”

Sala da coordenação é igual delegacia: só ocorrência, ocorrência. Não faço outra coisa. Professor tinha que ter mais competência para resolver os problemas em sala mesmo.
(coordenadora, faixa etária entre 40 e 50 anos, 21 anos de tempo de serviço, dois anos como coordenadora).

No decorrer da Metodologia, durante a contextualização do campo de pesquisa, foram relatados vários depoimentos colhidos informalmente que ilustram

como, em relação às suas atividades específicas, realmente os discursos dos coordenadores se diferenciam dos professores.

Quanto aos diretores, o principal ponto de diferenciação, parece estar relacionado com o cotidiano da função dos mesmos, principalmente nas conversas que travam com os professores, na intenção de orientá-los a falar sobre violência e outros assuntos que não fazem parte dos seus conteúdos curriculares.

É o que mostram os recortes transcritos a seguir.

Aqui nós temos conversado sobre violência. Hoje mesmo eu falei na reunião, porque os professores ficam naquela preocupação: eu tenho um tanto de conteúdo para dar e se eu parar para fazer isso, não vai dar tempo de dar aula. Dá tempo sim, pode parar, aborda tal foco em sala de aula, pára a aula, dá aquele assunto. Traz assunto de casa para poder trabalhar com os alunos. Porque tem que fazer isso, tem que abordar com eles.

(Diretora, idade entre 31 e 40 anos, 10 anos de tempo de serviço, seis meses como diretora).

Eu converso com os companheiros e falo: o conteúdo de cada disciplina é importante, pois não tiro o mérito de nenhum professor, mas é preciso a gente olhar para cada aluno e verificar como é que ele está. No momento que ele está aqui, em sala de aula, nós não podemos de cara ir dando o conteúdo. nós precisamos de um tempo para tomar um fôlego, para conversar sobre coisas do cotidiano, não entrar propriamente dito, logo no conteúdo. Porque, às vezes, o aluno precisa desabafar também. A gente precisa ver um pouco o aluno, ficar a vontade para conhecer a sala.

(Diretor, idade entre 41 e 50 anos, 30 anos de tempo de serviço, dois anos como diretor).

Outras questões relatadas somente pelos diretores dizem respeito às dificuldades enfrentadas, como a falta de participação das famílias dos alunos e a preferência da mídia pelo sensacionalismo da violência.

A família está faltando muito na escola. Nós já fizemos duas reuniões pedagógicas esse ano: de mil e quarenta e três alunos, vieram três pais. Nós fizemos aquela escola nota dez que é um trabalho da SEDUC. Eu passei de sala em sala convidando os alunos. De mil alunos, vieram três pais.

(diretora, idade entre 41 e 50 anos, 25 anos de tempo de serviço, dois anos como diretora).

Se você faz alguma coisa de bom, não vem à tona. Se você chama os meios de comunicações aqui para falar sobre um projeto na escola, não vem, mas se você falou que deu tiro em um, não demora, está ali.

(diretor, mais de 51 anos, 24 anos de tempo de serviço, dois anos como diretor).

Enfim, pode-se concluir que professores, diretores e coordenadores pedagógicos representam a violência escolar, sua origem tipos e consequências de maneira semelhante. O que diferencia seus discursos, confirmando as proposições da banca na Qualificação, seria aquilo que está atrelado às experiências e responsabilidades referentes às funções que exercem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o que foi exposto na introdução, buscou-se responder ao problema levantado, que concerne a como os professores representam a violência no contexto escolar, na rede pública de ensino estadual de Cuiabá, Mato Grosso.

Na tentativa de responder a tal questão, os seguintes objetivos foram traçados: identificar e analisar as representações sociais acerca da violência, no contexto escolar, de um grupo de professores do Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas estaduais de Cuiabá. A Teoria norteadora foi a das Representações Sociais de Serge Moscovici e colaboradores.

Inicialmente foram feitas sessões de observações, transcritas em um diário de campo, que permitiram refletir sobre o problema da pesquisa, contribuíram para ter noções sobre o universo dos sujeitos e os contextos das ações referentes ao objeto pesquisado e possibilitaram, juntamente com a leitura da bibliografia existente sobre o tema, a elaboração do roteiro das entrevistas.

Na busca para alcançar os objetivos propostos, foram entrevistados 31 professores. Investigando-se um possível contraponto em suas representações, também foram entrevistados 12 coordenadores e sete diretores.

À medida que os dados foram sendo analisados, as respostas às questões levantadas foram emergindo através do que o ALCESTE organizou em classes. As quais, acredita-se, responderam às indagações e expectativas e levaram a alcançar os objetivos propostos, identificando, na medida do possível, em relação ao corpus analisado, aspectos das representações sociais dos sujeitos acerca da violência na escola.

No entanto, executou-se também, todo um movimento de ir e vir, entre o material fornecido pelo ALCESTE e aquele que o programa não selecionou: o que se convencionou chamar Além do ALCESTE.

Assim, nas considerações finais aqui expostas, foi possível inscrever os resultados nas categorias de análise levantadas na metodologia. Da mesma maneira, ao longo do percurso, foram se encontrando respostas para as indagações de Jodelet (2001): *quem sabe e de onde sabe, o que e como sabe e sobre o que sabe e com que efeitos*.

Reportando-se às categorias de análise dispostas para essa investigação, foi possível fazer algumas considerações:

Para a maior parte dos sujeitos, a *violência na escola* é a que abrange a maior parte dos discursos; tanto aquela originada fora do âmbito escolar, quanto a do cotidiano, nociva às relações interpessoais. Este é um resultado esperado, considerando que o ambiente escolar constitui grande parte do cotidiano dos professores entrevistados. A origem da violência, para os sujeitos, está basicamente restrita à ineficiência do papel da família dos alunos. A falta de respeito dos jovens para com seus colegas e outros membros da escola seria o reflexo da falta de imposição de limites pelos pais a seus filhos dentro de casa.

Menos citados estão os episódios envolvendo pessoas que adentram a escola para possíveis ajustes de contas com alguns alunos, possivelmente relacionados a drogas e gangues.

Dentre aquelas relacionadas ao contexto interno da escola, inscrevem-se a violência física, manifestada principalmente por socos e pontapés, e a verbal, relacionada a ameaças, xingamentos, palavrões e idéias preconceituosas. A violência física ora é apontada como consequência da verbal, ora como reação dos alunos vítimas de preconceito e discriminação. Parte dos sujeitos representa a violência verbal como umas mais graves, enquanto outra parte a representa como banal e corriqueira. No discurso dos primeiros, emergiram as situações descritas no referencial teórico como *Bullying* escolar, no qual as vítimas são expostas ao medo, à humilhação e ao constrangimento público. Está inserido nessa categoria de análise, porque os sujeitos o relacionam como presente no dia a dia da escola, prejudicando demasiadamente os relacionamentos entre os alunos.

Na categoria *violência à escola*, relatadas pelos professores, estão as agressões ao patrimônio da escola, feitas pelos alunos, destacando-se, principalmente, os danos infligidos aos ventiladores, aos banheiros, muitas vezes com detonação de bombas no local, e as pichações de maneira geral. Durante as observações, foi possível constatar que realmente a depredação escolar manifesta-se principalmente, pelas pichações nas paredes, danos aos ventiladores e a quebra de cadeiras.

Quanto à categoria *violência da escola*, destaca-se, primeiro, aquela proveniente das condições físicas da infra-estrutura inadequada e deficiente, que dificulta o trabalho pedagógico. Os sujeitos as mencionaram, relacionando-as,

principalmente às consequências que elas podem trazer, tanto ao comportamento dos alunos, quanto ao aprendizado dos mesmos. O calor é a principal fonte do desconforto e agitação provocando indisciplina constante, com o ir e vir aos bebedouros e banheiros. *Helicópteros* foi a imagem utilizada para objetivar os ventiladores barulhentos, assim como *presídios* foi a objetivação para a aparência da escola por conta do excesso de grades e portões. Parte dos professores, dos diretores e coordenadores se reporta à infra-estrutura da escola como um todo, como uma violência da escola a todos seus frequentadores, com as quadras de esporte desativadas ou inadequadas, paredes sujas e riscadas, os telhados prestes a cair, as goteiras durante as chuvas e a falta de implantação dos laboratórios de informática.

A violência atribuída pelos professores como sendo também *da escola* relaciona-se, principalmente, à falta de apoio da Secretaria de Educação, que lhes tolhe a autonomia, e ao que eles consideram como desvalorização, pelo baixo salário e pelo desinteresse dos alunos.

Os docentes têm dificuldade em perceber a violência advinda de seus próprios comportamentos, reconhecendo, na maioria das vezes, o aluno como principal agressor. Ao imputar a culpa a um outro grupo que não o próprio, observa-se nesse processo a função identitária das representações sociais. Na medida em que o professor busca resguardar seu próprio grupo, está, segundo Abric (1998), diferenciando-o dos outros e mantendo uma imagem positiva de identidade grupal.

No que respeita às diferenças e semelhanças nas representações dos sujeitos com menos tempo de serviço em relação àqueles com mais tempo, os professores, de maneira em geral, parecem compartilhar representações acerca de quase todos os aspectos da violência escolar: das causas e manifestações da violência, passando pela infra-estrutura física, deficiências na formação profissional, sentimentos de impotência, solidão, perda de autonomia, humilhação, baixos salários, às consequências que ela pode trazer à escola e às pessoas que nela convivem. No entanto, aqueles com mais tempo de serviço parecem ser mais sensíveis, talvez pela experiência, no que concerne a como as palavras do professor podem corroer a auto-estima dos alunos, e a importância de se tentar relevar os conflitos com os mesmos. Aqueles iniciantes na profissão ainda não tiveram tempo de compreender essas implicações e demonstram visão preconceituosa, expressa em juízos de valor negativos. Alguns, até mesmo, demonstram postura autoritária e

um profundo arrependimento pela escolha da profissão docente. Retoma-se aqui Bourdieu (2007), quando diz que a violência simbólica, com a qual a dominação se dá entre pessoas sem a utilização da força física, é exercida pelo poder simbólico. Tal poder é irreconhecível, legitimado e transfigurado em outras formas de poder. Moraes (1995) fala das violências sutis, praticadas sob a aparência da legalidade e que, normalmente, passam despercebidas.

Reportando-se às indagações de Jodelet (2001), que definem o campo de estudo das representações sociais, foi possível, em relação ao questionamento *Quem sabe e de onde sabe?*, identificar elementos de produção e circulação das representações. É possível supor, pela análise dos dados coletados, que os sujeitos constroem suas representações sociais de violência escolar por meio da linguagem, nas conversas informais, na convivência do cotidiano com os colegas de trabalho, compartilhando experiências e ainda também, por intermédio dos meios de comunicação, com destaque para a televisão e jornais. Portanto, esse grupo se configura prestante ao estudo das representações sociais, pois, como afirma Moscovici (2003), elas são produzidas nas práticas interativas do dia a dia. Se configura como um grupo reflexivo, no qual, segundo Wagner (1998), a comunicação e o discurso que geram representações sociais acontecem. Nesse tipo de grupo, os membros se autocategorizam como tais, são conscientes desse pertencimento e têm clareza dos critérios que definem quem é ou não do grupo.

Em relação ao questionamento *O que sabe e como sabe?*, uma dimensão que corresponde aos processos e estados das representações sociais, acredita-se que as causas da violência na escola, estão objetivadas no que eles consideram como a *família* desestruturada dos alunos e encontram consenso nas representações da maioria dos sujeitos. Assim, expressam representações do tipo hegemônicas de que a ineficácia da família em educar é a grande responsável pelo comportamento agressivo dos alunos. Este discurso é compartilhado por todo o grupo e recorrente nas falas dos professores em pesquisas nacionais, o que reafirma seu caráter hegemônico.

O envolvimento com drogas surge para parte dos professores quando descrevem o comportamento violento de alguns jovens. Todavia, este envolvimento é, invariavelmente, ancorado na família dos alunos, causa de ambos os problemas indicados: uso de drogas e violência.

Violência física parece ser o elemento que constitui as representações sociais de violência para parte dos sujeitos, e estes acreditam ser esta a do tipo mais grave. No entanto, outra parte dos sujeitos representa a violência verbal como a mais grave, por ser a precursora da física e por ser veículo dos preconceitos e discriminações. Todavia, há ainda uma parcela dos sujeitos que representa as manifestações verbais como banais e de menor gravidade, possivelmente pela alta frequência com que acontecem e porque abranjam um grande número de vítimas.

Os professores revelam reação conflituosa frente às representações da profissão docente. Parecem ancorá-las nas dificuldades do trabalho solitário e nos sentimentos gerados pelo cotidiano da escola.

Ao responderem às perguntas da entrevista, muitos se reportavam a alguns pontos em comum. Eles falavam insistentemente daquilo que lhes causa angústia, de suas dificuldades, do que os aflige e das condições que consideram adversas. Falam daquilo que os humilha e ameaça. Do que desorganiza e desequilibra o trabalho docente, enfim, das representações de mal-estar. Não estão exatamente definindo um conceito e sim, identificando o que os incomoda, prejudica, apequena; aquilo que os violenta.

Quando objetivam a violência em uma doença que se espalha como uma grande árvore, alastrando galhos e raízes, estão, segundo Wagner (1998), dando forma e imagem a um conteúdo mental cognitivo, avaliativo, afetivo e simbólico, compartilhado com os outros membros do grupo – a representação social.

Com relação ao terceiro questionamento de Jodelet (2001), *Sobre o que sabe e com que efeitos*, procurou-se saber o que os docentes sabem a respeito de violência e quais as consequências desses conhecimentos sobre suas vidas.

Os professores relatam que buscam conversar com seus alunos, preocupados de, além de aconselhá-los a evitar situações perigosas, esclarecer aos jovens as percepções distorcidas a respeito de valores que possam levá-los a situações que os coloquem em risco no futuro.

Para a maior parte dos docentes, a presença de um psicólogo na escola é a objetivação de apoio, assistência, orientação segura e eficiente para tratar da violência, tanto para alunos, quanto para professores e pais

Na expressão *goela abaixo* revelam a objetivação da imposição e do autoritarismo a que os sujeitos se sentem impostos pelas determinações da Secretaria de Educação. No entanto, não percebem que eles, ao utilizarem a

metáfora do ditador Pinochet², objetivam para si próprios a imagem do professor ditador, sem abertura para o diálogo.

Na pesquisa de mestrado de Saul (PAREDES, SAUL, BIANCHI, 2006), o professor aparece como agente pouco importante no processo de formação e de circulação das representações sociais, pois é percebido como uma figura ausente. Ele pouco se envolve nas discussões sobre violência e, quando parte dos alunos denuncia que os professores são omissos diante das situações de violência na escola, duas hipóteses se configuram: ou os docentes não são preparados para lidar com esta questão ou temem represálias dos alunos. Na presente pesquisa, as duas hipóteses se confirmam. Os professores relatam se sentirem surpresos e despreparados para uma realidade diferente daquela que esperavam encontrar e que a graduação dirige o preparo para uma escola e alunos idealizados, formando um professor utópico, principalmente no que diz respeito a lidar com violência. E também, revelam insegurança e apreensão por não saberem com quem estão lidando, mantendo, portanto, durante os conflitos e ameaças, postura neutra e distante.

Os sujeitos se mostram descrentes quanto a participar de cursos para lidar com a violência. Ao fazerem sugestões em relação a este tema, focam em ações que visam os alunos e suas famílias. Para si, reivindicam cursos para desenvolver a autoestima e o autocontrole.

Quando solicitados a relatarem episódios considerados por eles como de violência escolar, percebe-se que não se limitam a citar um tipo de violência, mas diferentes tipos e provenientes de situações tanto de fora dos muros da escola, quanto aquelas originadas de dentro dela. Alguns sujeitos contam dos tiroteios à porta da escola e das agressões aos professores, fatos relacionados com consumo e tráfico de drogas. Outros narram eventos que se referem a situações de depredação da escola e também de violência contra os bens pessoais dos professores, principalmente os automóveis. Os relatos de ameaça, contados pelos professores, demonstram o medo e a insegurança por eles sentidos. As ameaças podem ou não se efetivar, causando, portanto, um clima constante de tensão. Os

² Fala de uma professora com idade entre 20 a 30 anos, dois meses de tempo de serviço: "Porém, eu tenho a seguinte tática: quando funciona Piaget, bem; senão, Pinochet neles. É assim, não tem outra questão."

sentimentos frente a essas situações envolvem, dentre outros, impotência, desmotivação e desproteção.

Naquilo que concerne às consequências da violência na escola, os sujeitos expressam suas representações de dois modos distintos: os que vêem as repercussões no trabalho docente e aqueles que percebem os efeitos nos alunos. Para os primeiros, o desestímulo, o sentimento de revolta e até a própria desistência da carreira seriam as maiores implicações. Já para os segundos, a aprendizagem deficiente e a inadequação dos alunos à sociedade. A objetivação dessas consequências é representada pelas peças de um dominó caindo, que demonstram como esses efeitos podem se estender a todos os atores escolares.

Os sujeitos culpam a família de seus alunos, considerando-a responsável pela violência escolar; atribuem às universidades o ônus de não prepará-los para lidar com os comportamentos agressivos dos jovens; e acreditam que somente o psicólogo na escola possa dar orientação e apoio, tanto para eles, quanto para alunos e pais. Também acreditam que são violentados pelos baixos salários, pela infra-estrutura deficiente e inadequada, pelas imposições dos órgãos superiores, enfim, por fatores de fora do cotidiano da escola e externos às ações dos professores.

Na medida em que os profissionais da educação tendem a transferir responsabilidades, revelam representações sociais que os impelem ao descrédito de que seja possível administrar e prevenir situações de conflito na escola. Desta maneira, se eximem de um processo de auto-avaliação, de serem chamados às suas responsabilidades, de assumirem a parte que lhes cabe de culpa e de se comprometerem a enfrentar os problemas. Estes fatos, provavelmente, além de se constituírem num obstáculo para que se desenvolvam iniciativas para a implantação de medidas de prevenção e combate à violência, também contribuem para perpetuar as situações em que a escola é a autora dos processos violentos.

Acredita-se que se conseguiu fazer uma relação entre as representações dos professores; as características e contextos das escolas; e os fatos observados, ao se utilizar várias observações como ilustração das análises.

Em se tratando dos dados das observações, foi possível, – nas situações de sala de aula e demais ambientes da escola – naquilo que se viu acontecer, perceber acontecimentos que serviram para relacionar muitas das falas dos sujeitos. Constataram-se muitas escolas mal tratadas, com ambientes pouco acolhedores e

com situações de infra-estrutura precária. Observaram-se professores que acolhem, respeitam, que ouvem o aluno, mas também aqueles que se omitem, ignoram e humilham. Professores que buscam conversar, orientar e esclarecer e, outros que silenciam, se afastam, condenam. Essas contradições parecem indicar serem os professores guiados por um conjunto de representações que se cruzam e se organizam, com diferentes ênfases. Representações estas não só acerca da violência, mas também do que acreditam ser o papel do professor e da escola frente às situações de conflito, do que é ser aluno, do que é ser adolescente, do que é ensinar e aprender, enfim, de tudo aquilo que se relaciona à sua profissão e à sua profissionalidade.

Porém, há que se deixar claro, que nem o tempo de observação, nem as situações restritas de sala de aula e da escola em geral, abriram um leque muito extenso de acontecimentos que permitissem identificar de que maneira as representações sociais que eles possuem orientam suas práticas

Comparando os resultados obtidos na presente pesquisa, com aqueles encontrados nas pesquisas relatadas no referencial do objeto, percebe-se intensa semelhança. Assim como o grupo cuiabano, professores em várias regiões do Brasil também culpam o contexto familiar, a situação econômica desfavorável e a exclusão social como principais fatores causadores de violência escolar. Do mesmo modo, a violência física seria precedida pelas brigas verbais, apesar de que estas sejam percebidas pela maioria como corriqueiras e naturais. Além disso, muitos alegam formação acadêmica inadequada para enfrentar os conflitos na escola.

Retomando Madeira (2001), a Educação é uma dimensão que envolve o ser humano como um todo, seja no pessoal, seja no social, em todo o seu viver e saber e, por meio do processo educacional, a cultura e o conhecimento são permanentemente transmitidos e reconstruídos. Se este processo é construído por meio das relações interpessoais, grupais e intergrupais, qualquer coisa que interfira nessas relações ou impeça o desenvolvimento humano é violência. Citando novamente Charlot (2005a), “[...] a violência é o exato contrário da Educação.”

Na tentativa de responder ao problema que deu origem a esta pesquisa e buscando sintetizar o que foi exposto, os professores da Rede Pública Estadual de Cuiabá, Mato Grosso representam a violência no contexto escolar, manifestada, principalmente pela agressão física, ora apontada como consequência da verbal, ora como reação das vítimas de preconceito e humilhações. As causas da violência

estão objetivadas na família dos alunos, ancoradas na falta de respeito dos mesmos. As representações do mal estar docente estão relacionadas a tudo que lhes causa angústia, humilhação e ameaça. Sentem-se tolhidos em seu trabalho, mas não percebem o autoritarismo de muitas de suas ações e palavras. Duas imagens ilustram a objetivação de como a violência pode envolver todos os atores escolares: a da violência como uma doença que se alastra como uma árvore com suas raízes e galhos e a das peças de um dominó caindo uma a uma.

Assim, conhecer as representações sociais de violência para os professores pode ser importante, como explica Jodelet (2001), à medida que facilita compreender o cotidiano profissional deles, como o organizam e lhe dão sentido, tomam decisões, se posicionam e interpretam a realidade. Deste modo, espera-se que este trabalho possa contribuir de alguma forma com o sistema educacional, com a escola e com os professores, ampliando a compreensão dos significados e alcance da violência escolar, suas consequências no cotidiano e na formação de futuros docentes.

Encerrando, permito-me citar Paredes et al (2007, p. 194) que, ao discorrerem sobre professores da UFMT, identificaram e descreveram tantos outros professores: “Nem sacerdotes, tampouco santos; menos ainda heróis. Seres humanos sofridos, aqui e ali ouvintes do sonho, lá e acolá presas de seus próprios desejos.”

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY et al. **Cotidiano das escolas**: entre violências. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2006. 404 p.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Caleidoscópio das violências nas escolas**. Brasília: Missão Criança, 2006. 77 p.

ABRAMOVAY, M.; LIMA, F.; VARELLA, S. Percepções dos alunos sobre as repercussões da violência nos estudos e na interação social na escola. In: ABRAMOVAY, M. (Org.). **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, UCB, 2002.

ABRAMOVAY, M; RUA, M. G. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

ADORNO, S. Violência: um retrato em branco e preto. In: GROSBAN, E.; ALVES, M. I.; MARTINS, A. M. (Coord.). **Violência**: um retrato em preto e branco. São Paulo: FDE, 1994. p. 17-53.

_____. A delinquência juvenil em São Paulo: mitos, imagens e fatos. **Proposições**, Campinas, v. 13, n. 3 (39), set./ dez. 2002.

ABRIC, J.C. A abordagem estrutural das representações sociais. Tradução de Pedro Humberto Faria Campos. In: MOREIRA, A, S, P; OLIVEIRA, D, C, (Org.). **Estudos interdisciplinares de representações sociais**. Goiânia: AB, 1998. p. 27–38.

ALVEZ-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais e educação: a qualidade da pesquisa como meta política. In: OLIVEIRA, D. C.; CAMPOS, P. H. F. (Org.). **Representações sociais, uma teoria sem fronteiras**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. p. 141-150.

AMORETTI, R. Bases para a leitura da violência. In: _____. (Org.). **Psicanálise e violência. Metapsicologia clínica**. Petrópolis, Vozes, 1992. p. 36-61.

ANDRADE, D. B. S. F. et al. Evocações e metáforas sobre professor: explorações em torno de representações sociais de licenciandos da UFMT. In: SOUSA, C. P.; PARDAL, L. A; VILLAS BÔAS, L. P. S. (Org.). **Representações sociais sobre o trabalho docente**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009. p. 129-142.

ANDRÉ, M. E. D. A.; VIEIRA, M. M. S. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e as questões da contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

AQUINO, J. G. As transgressões da ordem escolar. **Revista Educação – Especial Grandes Temas. Violência e indisciplina**, São Paulo, 2008.

ARRUDA, A. **Representações sociais e mudanças**. Rio de Janeiro: [s.n], [199-?] 14p. [inédito].

_____. O ambiente natural e seus habitantes no imaginário brasileiro. In: _____. (Org.). **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1998. p.17 – 46.

BATISTA, C. M. P.; CÂNDIDO, F. **Ouvindo professores**. Cuiabá: EdUFMT; FAPEMAT, 2008. 326 p. (Coleção Educação e Psicologia; v.11, coordenação Eugênia Coelho Paredes).

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 10 ed. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias**. 13 ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

CAMARGO, B. V. ALCESTE: um programa informático de análise quantitativo de dados textuais. In: MOREIRA, A. S. P. et al. **Perspectivas Teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB- Editora Universitária, 2005. p. 511-539.

CAMPOS, P. H. F.; GUIMARÃES, S. P. Representações de violência na escola: elementos de gestão simbólica da violência contra adolescentes. In: III JORNADA INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E I CONFERÊNCIA BRASILEIRA SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, 2003, Rio de Janeiro. **Relações entre Práticas e Representações - Textos completos**, 2003. p. 1340-1351

CHARLOT, B. Prefácio. In: ABRAMOVAY et al. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005a. 404 p.

_____. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para educação hoje**. Porto Alegre: Artemed, 2005b.

CHAUÍ, M. Ética e violência. **Revista Teoria e Debate**. São Paulo, n. 39, out./dez.1998. Fundação Perseu Abramo. Disponível em:<<http://www2.fpa.org.br/portal/modules/news/article>>. Acesso em: 12 abr. 2008.

CIEGLINSKI, A. **Violência escolar atinge um milhão de pessoas a cada dia**. Agência Brasil. Disponível em: <<http://WWW.agenciabrasil.gov.br/noticias/2008/10/07>>. Acesso em: 11 dez. 2009.

CODO, W.; VAQUES-MENEZES, I. O que é Burnout. In: CODO, W. (Coord.). **Educação, carinho e trabalho**. 2 ed. Petrópolis: Vozes/ Brasília, DF, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/ Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do trabalho, 2000.

COSTA, J. F. **Violência e Psicanálise**. 2 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

COSTA, N. R. Ofício de polícia, violência policial e luta por cidadania em Mato Grosso. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v.18, n.1, jan./mar. 2004.

CUIABÁ. Secretaria Estadual de Educação. Censo escolar 2006. Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br>>. Acesso em: 21.05.2008.

DEBARBIEUX, E. **Violência na escola**: um desafio mundial? Tradução Teresa Katzenstein. Lisboa: Instituto Piaget, 2007. 296 p.

DOISE, W. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 187-203.

DOMINGOS, B. **Escola e violência**: configurações de violência escolar, segundo alunos, professores, pais e moradores da comunidade. Tese (Doutorado em Psicologia)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

DUROZOI, G. ; ROUSSEL, A. **Dicionário de Filosofia**. 2 ed. Tradução Marina Appenzeller. Campinas, Papirus, 1996.

ESTUDO da Sejusp diz que polícias prenderam 5,3 mil em 6 meses. **Midianews**. Cuiabá, 23 jul. 2007. Disponível em: <<http://www.midianews.com.br>>. Acesso em: 04 maio 2008.

FANTE, C. *Bullying* escolar: prevenção do problema começa pelo conhecimento. **Jornal UNESP**, São Paulo, ano 20, n. 213, jul. 2006. Disponível em: <<http://www.unesp.br/aci/jornal/213/suplec.php>>. Acesso em: 27 jan. 2010.

FARR, R. M. Representações Sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). *Textos em representações sociais*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W. ; GASKELL, G. (Edit.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. Tradução de Pedrinho Guareschi. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília/DF: Plano Editora, 2002. Série Pesquisa em Educação. V.1. 87 p.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores no Brasil**: impasses e desafios. ,Resumo executivo. Brasília: Unesco, 2009.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 321-337.

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, jan./apr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 21 jan. 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades**. Contagem da população 2007. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php>>. Acesso em: 14 mar. 2008.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Org.). **As Representações Sociais**. Tradução de Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001. p. 17-44.

JOFFE, H. “Eu não”, “o meu grupo não”. Representações sociais transculturais de AIDS. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. 4 ed. Petrópolis, Vozes, 1998. p. 297-322.

KLEIN, D. H. **Violência na escola segundo alunos**. 144f. Dissertação. (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

LEME, M. I. S. Educar para convivência: a gestão de conflitos na escola. **Revista Educação – Especial Grandes Temas. Violência e indisciplina**, São Paulo, 2008.

LINS, C. P. A.; SANTIAGO, M. E. Representação social – Educação e escolarização. In MOREIRA, A. S. P. (Org.). **Representações sociais. Teoria e prática**. João Pessoa: Editora Universitária / Autor Associado, 2001. p. 411-440.

LUCINDA, M. C.; CANDAU, V. M.; NASCIMENTO, M. G.; **Escola e violência**. 2 ed, Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MADEIRA, M. C. Representações sociais e educação: importância teórico-metodológica de uma relação. In MOREIRA, A. S. P. (Org.). **Representações Sociais: teoria e prática**. João Pessoa: Editora Universitária / Autor Associado, 2001. p. 123-144.

_____. Um aprender do viver: educação e representação social. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998.

MEDEIROS, C. Compreensão com os jovens ajuda no combate à violência na escola. Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br>>. Acesso em: 31 maio 2008.

MENIN, M. S. S.; SILVA, J. B. Representações e ações de redução da violência na escola. In: III JORNADA INTERNACIONAL E I CONFERÊNCIA BRASILEIRA SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, 2003, Rio de Janeiro. Anais em CD-Rom III Jornada Internacional e I Conferência Brasileira sobre Representações Sociais, 2003. v. 01. p. 2173-2190.

MICHAUD, Y. A. **A violência**. Tradução L. Garcia. São Paulo: Ática, 2001.

MINAYO, M. C. S.; SOUZA, E. R. Violência e Saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva. **Revista História, Ciência, Saúde**, Rio de Janeiro, Manguinhos, IV (3), p. 513-531, nov. 1997 – fev. 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar** 2007. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Matricula/censoescolar_2007>. Acesso em: 31 maio 2008.

MORAIS, R. **Violência e Educação**. Campinas, Papirus, 1995.

MOSCOVICI, S. **A representação social da Psicanálise**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. Notes towards a description of social representations. **European Journal of Social Psychology**, v.18, 1988, p. 211-250

_____. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.

NÓBREGA, S. M. Sobre a teoria das representações sociais. il: MOREIRA, A S P. (Org.). **Representações Sociais**: teoria e prática. João Pessoa: Editora Universitária / Autor Associado, 2001. p. 55-87.

NOGUEIRA, R. M. C. D. P. **Escola e violência**: análise das dissertações e teses sobre o tema produzidas na área de educação, no período de 1990 a 2000. 133f. Dissertação. (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

OLIVEIRA, D. C.; GOMES, A. M. T; MARQUES, S. C. Análise estatística de dados textuais na pesquisa das representações sociais: alguns princípios e uma aplicação ao campo da saúde. In: MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M. (Org.). **Experiência e representação Social**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 157-200.

OLIVEIRA, L. R. **Subsídios para a implantação de um sistema de vigilância de causas externas no município de Cuiabá-MT**. 273 f. Tese (Doutorado em Saúde Pública)- Faculdade de saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, L. Acabar com o sigilo dos crimes de abuso e exploração de crianças aumentará denúncias. Entrevista. **Secretaria de Comunicação Social – SECOM**. 17 maio 2009. Disponível em:<www.secom.mt.gov.br>. Acesso em: 21 jul. 2009.

OLIVEIRA, R. A. P. **Representações Sociais Sobre Sexualidade e Educação Sexual**: um estudo com professores da rede pública de ensino de Cuiabá-MT (2005-2009). Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. 335p.

ORTEGA, R. O projeto de Sevilha contra a violência nas escolas: um modelo de intervenção educacional de natureza ecológica. In: DEBARBIEUX, É; BLAYA, C. (Org.). **Violência nas escolas**: dez abordagens européias. Brasília/DF: UNESCO, 2002.

ORTEGA, R; DEL REY, R. **Estratégias educativas para a prevenção da violência**. Tradução de Joaquim Ozório. Brasília/DF: UNESCO, UCB, 2002. 170 p.

PAREDES, E. et al. Alguns aspectos das representações sociais de professores da UFMT acerca de sua atividade profissional. **Revista de Educação Pública**, EdUFMT, Cuiabá, n. 18, p. 145-173, jul./dez. 2001.

PAREDES, E. C.; PECORA, A. R. ; PIZANESCHI, E. C. M. **Futuro**: o que têm a dizer alunos e professores da rede pública de ensino cuiabana. Cuiabá: EdUFMT/FAPEMAT, 2006, 294 p. (Coleção Educação e Psicologia, v. 4).

PAREDES, E. C. Entrevista: anotações para pesquisadores iniciantes. In: MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M. **Experiência e representação social**: questões teóricas e metodológicas. (Org.) São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005

PAREDES, E. C.; SAUL, L. L. ; BIANCHI, K. S. R. **Violência**: o que têm a dizer alunos e professores da rede pública de ensino cuiabana. Cuiabá: EdUFMT/FAPEMAT, 2006, 261 p. (Coleção Educação e Psicologia, v. 2).

PINO, A. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php/script_sci_serial>. Acesso em: 2 nov. 2008.

PINTO, A. V. **Ciência e Existência. Problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1969.

PLACCO, V. M. N. S. et al. Representações Sociais de Jovens sobre violência e a ação da escola na prevenção. In: III JORNADA INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E I CONFERÊNCIA BRASILEIRA SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, 2003, Rio de Janeiro. Relações entre Práticas e Representações - Textos completos, 2003. p. 1780-1794

PLACCO, V. M. N. S. Um estudo de representações sociais de professores do ensino médio quanto à AIDS, à violência e à prevenção: o trabalho dos grupos focais. In: MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M. (Org.). **Experiência e representação social**: questões teóricas e metodológicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

_____. O coordenador pedagógico no confronto com a sala de aula. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CUIABÁ. Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Urbano. **Mapas**. Disponível em: <<http://www.cuiaba.mt.gov.br/orgaos/ipdu/mapas>>. Acesso em: 14 jun. 2008.

RISTUN, M. **O conceito de violência de professores do ensino fundamental**. 395 f. Tese. (Doutorado em Educação)- Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

ROYER, E. Condutas agressivas na escola: pesquisas, práticas exemplares e formação de professores. In: **Desafios e alternativas: violências nas escolas**. Brasília/ DF: UNESCO, UNDP, 2003. p. 57 – 78.

_____. A violência escolar e as políticas de formação de professores. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília/DF: UNESCO, 2002.

RUOTTI, C.; ALVES, R.; CUBAS, V. O. **Violência na escola: um guia para pais e professores**. São Paulo: Andhep: NEV/USP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

SÁ, C. P. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. P. **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SANTOS, M. F. S. A teoria das representações sociais. In: SANTOS, M. F. S. (Org.) **Diálogos com a teoria da representação social**. Recife: Editora da UFPE, 2005.

SANTOS, M. F. S.; ALÉSSIO, R. L. S. De quem é a culpa? Representações sociais de pais das zonas urbana e rural sobre a adolescência e violência. In: ALMEIDA, A. M. O. et AL (Org.). **Violência, exclusão social e desenvolvimento humano: estudos em representações sociais**. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 2006.

SILVA, N. R. **Relações sociais para superação da violência escolar e processos formativos de professores**. 297 f. tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação)- Pontifícia Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SINTEP/MT apresenta realidade da educação pública a acadêmicos. **Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público do Estado de Mato Grosso**. Disponível em: <<http://www.sintep.org.br>>. Acesso em: 21 maio. 2008.

SIQUEIRA, E. M. **História de Mato grosso**: Da ancestralidade aos dias atuais. Cuiabá: Entrelinhas, 2002.

SPÓSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, jan/jun. 2001.

_____. Violência e escola: as múltiplas faces de uma relação. In: PACHECO, E. D. (Org.) **O cotidiano infantil violento**: marginalidade e exclusão. São Paulo: LAPIC, L' Editora, FAPESP, 2007.

_____. Percepções sobre jovens nas políticas públicas de redução da violência em meio escolar. **Pro-Posições**, v. 13, n. 3(39), set./dez. 2002. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/edicoes/sobre_a_revista.html>. Acesso em: 21 jan. 2009.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam – Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

VASCONCELLOS, C. Os desafios da indisciplina em sala de aula e na escola. **Série Idéias**, São Paulo, n. 28, FDE, 1997, p. 227-252.

VELHO, G. O desafio da violência. **Estudos avançados**, São Paulo, v.14, n.39, maio/ago.2000.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003. (Série Pesquisa em Educação, v. 5).

VIOLÊNCIA na escola é tema de debate. **Folha do Estado do Mato Grosso**. Disponível em:<<http://www.deolhonoestatuto.org.br/index>>. Acesso em: 31 maio. 2008.

WAGNER, W. Sócio-Gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998. p. 3-25.

WASELFISZ, J. J. **Revertendo violências, semeando futuro**: avaliação de impacto do Programa Abrindo Espaços no rio de Janeiro e em Pernambuco. Brasília: UNESCO, 2003

ZALUAR, A. Um debate disperso: violência e crime no Brasil da redemocratização, **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 13, n. 3, jul./set. 1999.

ZECHI, J. A. M. **Violência e indisciplina em meio escolar**: aspectos teórico-metodológico da produção acadêmica no período de 2000 a 2005. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

ESCOLA: _____

Ensino Fundamental: ()

Ensino Médio: ()

Número total de alunos: _____

Endereço: _____

Fone: _____

Turno da observação: _____

Data: _____

Tempo de observação: das.....às horas

Diretor (a): _____

Coordenador(a): _____

Contato: _____

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

SALA DE AULA

SÉRIE:

ENSINO FUNDAMENTAL: ()

ENSINO MÉDIO: ()

Anotar no Diário de campo

(prestar atenção ao nome do professor para possíveis futuros contatos para entrevista)

1) RELAÇÕES SOCIAIS

Clima da sala de aula: agradável, descontraído, intelectualmente instigante:

Pesado, entediante, chato, conflituoso.

Os alunos participam da aula? Como?

Colaboram com o professor quando solicitado? Como?

a) Caracterizar a turma e as relações sociais dos alunos em sala:

- Como se formam os grupos (amizade e trabalho escolar). Identificar as características dos alunos que mais sentam juntos, mais conversam entre si, fazem trabalhos juntos. Idem para os alunos solitários, marginalizados (descritivo e não já definido.- sentam sozinhos ou afastados dos demais, não conversam com outros, nem são procurados por eles, não fazem trabalhos com outros, não são chamados para trabalhar junto). São os mesmos tanto na sala como no recreio? Há alguma característica comum entre eles? (Preconceito e discriminação, raça, gênero, religião).

Registrar a linguagem com que os alunos se comunicam entre si: gírias, piadas, apelidos, comentários afetivos ou depreciativos, xingamentos, tanto em relação aos colegas quanto aos professores e demais funcionários.

Registrar a linguagem com que os professores se referem aos alunos, assim como dos demais funcionários (diretores, coordenadores, segurança, etc)

b) Caracterizar as normas existentes em sala de aula e as sanções; (para observar indisciplina e *violência simbólica*: *(abuso do poder, baseado no consentimento que se estabelece e se impõe mediante o uso de símbolos de autoridade)*).

As normas são explicitadas pelo professor durante a aula (como: pedir para não conversar; só perguntar levantando o dedo, ficar em silêncio, não ir ao banheiro; não se levantar?). Como o professor reage quando tais normas não são cumpridas? Quais normas não explicitadas foram possíveis identificar? As normas são aplicadas para todos, ou são exigidas a uns e a outros não? Há ameaças? Como o professor aplica punição? Descrever casos de punição: o que motivou, reação do aluno (responde gritando, faz gestos, xinga), reação do professor (agressão verbal, grita, humilha, aconselha, manda para a diretoria?).

Alunos entram e saem das salas à vontade?

Quando saem para os intervalos, eles deixam o seu material na sala ou levam consigo? Que tipo de material é levado?

Como o professor critica um aluno? Atentar para que tipo de termos usa: por sua aparência, sua inteligência, seu desempenho escolar, sua classe social, seu comportamento, sua família. E como critica: se na frente da turma, para outros

professores, coordenação, diretoria ou só para o aluno. Observar se há, entre professor e alunos, atitudes de toque, carinho, aproximação, diálogo, empatia, simpatia ou de rejeição e afastamento. A forma de tratamento é a mesma para todos? Há preferências? Há alunos mais elogiados, que recebem mais olhares de aprovação ou há aqueles que nunca recebem elogios ou olhares de aprovação? O professor dá atenção aos alunos com mais dificuldades? Chama-os pelo nome? Dá apelidos pejorativos, humilhando-os? Dá apelidos incentivadores?

Observar as construções não-verbais, como: expressões faciais, gestos, tom de voz, linguagem corporal e outros tipos de interação social que sugerem significados sutis de linguagem.

c) Caracterizar o professor: jovem, meia-idade ou mais para idoso; alegre ou do tipo depressivo; bem ou mal humorado; ágil ou meio-cansado; centralizador ou não; atencioso com os alunos ou ríspido; é do tipo que estimula os alunos? É responsável pelo que acontece em classe ou é do tipo “não estou nem aí”.

d) Caracterizar a sala de aula

() amplas () suficientes para o número de alunos () apertadas

Têm grades?

() Sim () não

Têm ventilador? () ar-condicionado? ()

No geral, as lâmpadas acendem?

() Sim () Não

Conservação das carteiras e do quadro

Estado de limpeza da sala e das paredes

APÊNDICE B

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARA ESCOLA, ENTORNO E INFRA-ESTRUTURA
ESCOLA: _____

Ensino Fundamental: ()

Ensino Médio: ()

Número total de alunos: _____

Endereço: _____

Fone: _____

Turno da observação: _____

Data: _____

Tempo de observação: das.....às horas

Diretor (a): _____

Coordenador(a): _____

Contato: _____

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO ESCOLA E ENTORNO INFRA-ESTRUTURA

1) O entorno da escola.

a) Descrever o bairro onde fica situada a escola (tipo de bairro: se favela, se de classe média, alta ou de baixa renda, se comercial); descreva o tipo de casa, o tipo de comércio (bares, vendedores ambulantes e casas de diversão).

b) Descrever as ruas mais próximas de escola. Como é o trânsito nesta rua. Tem ponto de ônibus próximo? Quem desce do ônibus tem que atravessar alguma rua para chegar à escola?

c) Observar se há algum tipo de “gangue” ou grupos de jovens por perto, principalmente na entrada e na saída dos alunos.

d) Há policiamento regular nos horários de entrada e saída dos alunos?

e) Como a maioria dos alunos chega à escola? Sozinhos? Com adultos ou com outras jovens?

f) Como é a saída dos alunos? Fica algum funcionário ou professor acompanhando no portão? Observar se há conflito entre alunos e a reação dos funcionários da escola.

2) Portão da escola:

() aberto () fechado () não havia portão

Tem alguém na entrada controlando a entrada da escola?

() Sim () Não

Se alguém controla os que entram, o que ele faz ou usa:

Entre o portão de entrada e o acesso às dependências da escola, existe outro portão como proteção e controle?

() Sim () Não

Os corredores têm portas gradeadas para serem fechadas após o início das aulas?

() Sim () não

Descrever os **corredores** (se alunos transitam a esmo durante as aulas, se há funcionários inspecionando, como é o comportamento dos alunos na saída para o recreio ou no fim das aulas, como agem professores e funcionários em relação aos alunos)

3) Pátio e quadra

Descrever o pátio: tamanho, limpeza, se no horário de aula há alunos transitando a esmo e o que estavam fazendo (fumando, namorando, conversando, ouvindo música, estudando, brincando, brigando, jogando, etc. Há algum professor ou funcionário acompanhando o recreio?

Descrever algum conflito que tenha acontecido e como agiram professores, coordenador, diretor, demais funcionários.

4) Banheiros:

Observar banheiros e nível de conservação.

Há algo no banheiro feminino que tenha chamado atenção? Através dos fiscais de pátio, porteiros, etc, saber o que acontece nos banheiros masculinos.

No recreio, algum funcionário permanece nos banheiros?

5) Sala da coordenação

Descrever a sala da coordenação.

Observar situações em que um aluno tenha sido mandado pelo professor para a coordenação ou diretoria. Como agiu o coordenador? O professor acompanhou o aluno?

d) Coordenadores, Diretores e demais Funcionários.

Caracterizar o diretor e coordenador:

Como é o relacionamento do diretor(a) e o coordenador(a) com os alunos? Costumam vir à sala de aula? Na entrada, no recreio e na saída, como é a postura deles?

e) Quando ocorrem conflitos no pátio, escola em geral, (brigas, discussões), qual o comportamento dos demais funcionários? (porteiros, secretárias, merendeiras)

APÊNDICE C**ROTEIRO ENTREVISTA****PERFIL****PROFESSORES**

ESCOLA: _____

Sujeito nº.....

SEXO:

☐ Masc.☐ (...) Fem.

NATURALIDADE:.....

FAIXA ETÁRIA:

20 – 30 ()

31 _ 40 ()

41 _ 50 ()

51 _ ()

GRADUAÇÃO:_____

☐ Especialização:_____☐ Mestrado:_____☐ Doutorado:_____

TEMPO DE SERVIÇO COMO PROFESSOR: _____

TEMPO DE SERVIÇO NESTA ESCOLA:_____

EFETIVO: ()

SUBSTITUTO: ()

INTERINO ()

MORA NESTE BAIRRO OU PRÓXIMO? _____

DISCIPLINA QUE LECIONA:

SÉRIE:

1) Quando vocês, os professores, estão conversando, de uma maneira em geral, o que comentam sobre violência?

2)E sobre a violência na escola, sobre o que conversam?

3) E porque será que tudo isso acontece; poderia falar sobre isso?

4) Você poderia falar, comentar sobre as diversas formas que a violência pode se manifestar na escola?

5)Para você, existe algum tipo de violência mais grave na escola?

6)Para você, existe algum tipo de violência mais justificável na escola?

- 7) Gostaria que contasse um episódio/fato de violência na escola que tenha presenciado ou que alguém tenha lhe contado. Você se lembra como se sentiu e reagiu?
- 8) Os professores conversam sobre violência em sala de aula? Dê, por favor, um exemplo como isto acontece.
- 9) Como os professores agem quando ocorre uma situação de violência em sala de aula?
- 10) Se a secretaria de educação fosse oferecer um curso sobre violência na escola para os professores da rede, o que acha que seria bom para você e seus colegas que fosse apresentado?
- 11) Então, além de um curso, o que mais poderia ser feito para facilitar a vida do professor em sala de aula, a respeito de violência, indisciplina?
- 12) Você poderia comentar sobre formas de relacionamento entre professor e alunos que podem ser interpretadas como violência ou indisciplina na escola?
- 13) A direção da escola (diretores/coordenadores) dá força, incentiva os professores a conversar sobre violência na escola?
- 14) O que os professores conversam sobre a questão da infra-estrutura da escola (ambiente físico)? Identificam-na como um fator de violência na escola?
- 15) O que vocês, professores, normalmente conversam a respeito das conseqüências da violência na escola?
- 16) Há algo que gostaria de complementar sobre o que eu lhe perguntei, ou algo que gostaria de falar e que eu não tenha abordado?

APÊNDICE D**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado participante:

O objetivo dessa pesquisa é levantar as representações sociais dos professores da rede pública de Cuiabá acerca da violência na escola.

Sua participação envolve uma entrevista que será gravada e que terá a duração aproximada de trinta a quarenta minutos.

A participação nesse estudo é voluntária e, se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar, a qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Sua identidade será mantida em sigilo, assim como as informações prestadas.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a produção de conhecimento científico.

Atenciosamente

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e assinatura do participante

Local e data

APÊNDICE E

CODIFICAÇÃO DAS VARIÁVEIS

Sexo	Faixa etária	Função	Graduação	Pós	Tempo de serviço	Situação/vínculo
1- Masculino	1-20-30	1- Professor	1-Pedagogia	1-não fez	1- 0-10	1-Efetivo
2- Feminino	2-31-40	2- Coordenador	2- Letras	2- Especialização	2- 11-20	2-Interino
	3- 41-50	3- Diretor	3- História	3- Mestrado	3- 21-30	3- Substituto
	4- 51-		4- Geografia	4- Doutorado	4- 31-	
			5- Química			
			6- Biologia			
			7- Filosofia			
			8- Artes			
			9-Matemática			
			10- Serviço social			
			11- Ed.Física			
			12-Magistério			
			13Enfermagem			

APÊNDICE F

Identificação dos sujeitos entrevistados (de acordo com as variáveis)

sujeito	sexo	função	graduação	pós	tempo serviço	situação	naturalidade	faixa etária
1	feminino	diretor	pedagogia	espec.	27	efetiva	Cáceres - MT	41-50
2	feminino	professor	pedagogia	espec.	28	efetiva	Arenápolis MT	41-50
3	feminino	professor	letras	espec.	27	efetiva	Cuiabá - MT	41-50
4	feminino	professor	serviço social/ letras	não possui	6	interina	Cuiabá - MT	20-30
5	feminino	coordenador	história	espec.	24	efetiva	Cuiabá - MT	41-50
6	feminino	coordenador	pedagogia	espec.	19	efetiva	São José do Divino - MG	31-40
7	feminino	professor	química	não possui	2	interina	Acorizal - MT	20-30
8	feminino	coordenador	pedagogia	espec.	28	efetiva	Porto Alegre - RS	41-50
9	feminino	diretor	pedagogia	não possui	25	efetiva	Cuiabá - MT	41-50
10	feminino	professor	letras	espec.	6	interina	Araguarina - GO	41-50
11	feminino	professor	letras	espec.	10	efetiva	Cuiabá - MT	31-40
12	feminino	professor	filosofia	não possui	2 meses	substituta	Santa Rosa - RS	20-30
13	masculino	diretor	história	espec.	24	efetiva	Teresina - PI	51-
14	feminino	coordenador	geografia	espec.	24	efetiva	Cuiabá - MT	41-50
15	feminino	professor	geografia	mestrado	16	efetiva	Cuiabá - MT	41-50
16	feminino	coordenador	letras	espec.	27	efetiva	Corumbá - MS	41-50
17	masculino	professor	química	não possui	26	efetiva	Cuiabá - MT	41-50
18	feminino	professor	letras	mestrado	12	efetiva	Londrina - PR	20-30
19	feminino	professor	educação física	espec.	27	efetiva	Presidente Prudente - SP	41-50
20	masculino	professor	enfermagem/ciências	não possui	23	efetiva	Alto Araguaia- MT	51-
21	feminino	professor	economia/letras	espec.	10	efetiva	Cuiabá - MT	41-50
22	feminino	coordenador	pedagogia	espec.	21	efetiva	Barão de Melgaço - MT	41-50
23	feminino	professor	geografia	espec.	8	efetiva	Alto Araguaia- MT	31-40
24	masculino	diretor	história	espec.	30	efetiva	Cuiabá - MT	41-50
25	masculino	professor	educação física	espec.	27	efetiva	Três Lagoas - MS	41-50
26	feminino	professor	letras	não possui	6	interina	Cuiabá - MT	31-40
27	feminino	professor	magistério	não possui	27	efetiva	Juazeiro do Norte - CE	41-50
28	feminino	coordenador	geografia	espec.	13	efetiva	St° Antonio Leverger - MT	31-40
29	feminino	coordenador	pedagogia	espec.	27	efetiva	Cuiabá - MT	41-50
30	masculino	professor	história	não possui	23	efetiva	Cuiabá - MT	51-
31	feminino	diretor	pedagogia	não possui	10	efetiva	Cuiabá - MT	31-40
32	feminino	professor	pedagogia	espec.	25	efetiva	Cuiabá - MT	51-
33	feminino	coordenador	assistência social/Letras	não possui	18	efetiva	Cuiabá - MT	51-
34	masculino	professor	educação física	espec.	26	efetiva	Cuiabá - MT	41-50
35	masculino	professor	matemática	não possui	1	interina	Cuiabá - MT	20-30
36	feminino	professor	história	espec.	14	efetiva	Macaúbas - BA	31-40
37	masculino	coordenador	letras	espec.	10	efetiva	Alto Garças - MT	41-50
38	feminino	diretor	matemática	espec.	23	efetiva	Barão de Melgaço - MT	41-50
39	masculino	professor	geografia	espec.	10	interina	St° Antonio Leverger - MT	41-50
40	feminino	professor	matemática	não possui	25	interina	Rio de Janeiro RJ	51-
41	masculino	coordenador	filosofia/pedagogia	espec.	26	efetiva	Cuiabá - MT	41-50
42	feminino	professor	química	não possui	2	interina	Garanhuns - PE	20-30

IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS (de acordo com as variáveis)
CONTINUAÇÃO

sujeito	sexo	função	graduação	pós	tempo serviço	situação	naturalidade	faixa etária
43	masculino	professor	matemática	não possui	1 mes	interina	Colíder - MT	20-30
44	feminino	professor	história	espec.	18	efetiva	Cuiabá - MT	31-40
45	feminino	professor	letras/direito	espec.	24	efetiva	Xavantes - SP	41-50
46	feminino	professor	matemática/geografia	não possui	7	interina	Cuiabá - MT	41-50
47	masculino	professor	história	espec.	6 meses	interina	Terra Roxa - PR	31-40
48	feminino	diretor	letras	espec.	19	efetiva	Stº Antonio Leverger - MT	31-40
49	masculino	professor	letras	espec.	29	efetiva	Cambé - PR	51-
50	feminino	coordenador	pedagogia	espec.	24	efetiva	Cuiabá - MT	41-50

APÊNDICE G

Diário de campo

Para melhor entendimento, é importante repetir alguns esclarecimentos já feitos no item 3.5.2 da Metodologia:

O diário de campo foi escrito seguindo os roteiros de observação, tanto para sala de aula (Apêndice A), quanto para Observação da escola, entorno e infraestrutura (Apêndice B).

Na 1ª Fase da Pesquisa, a das observações, realizada em quatro escolas, foram feitas anotações tanto em sala de aula, quanto fora dela. Estas observações, somadas ao material bibliográfico, serviram para a elaboração do Roteiro das entrevistas.

Ao passar para a 2ª Fase da pesquisa, a das entrevistas, não mais foram feitas observações em sala de aula. O objetivo era não constranger os professores que poderiam vir a ser entrevistados.

Assim, nessa 2ª fase, nas 16 escolas visitadas, também se preenchia o roteiro de observações da escola, entorno e infra-estrutura. Anotavam-se as conversas informais com os professores na entrada, hora do recreio ou quem estivesse com horário vago. Assim também, com porteiros e merendeiras.

Dessa maneira, constitui-se um vasto material escrito, tanto de anotações no diário de campo, quanto nos próprios roteiros.

No entanto, pretendendo-se fazer uma compilação sucinta, tais anotações foram transcritas de maneira resumida e encontram-se no APÊNDICE G. No entanto, os relatos de cena e depoimentos, destacados nesse texto, foram transcritos *ipsis litteris* do diário de campo, caso contrário, se perderiam elementos importantes prejudicando assim as análises. Parte dessas anotações também foi inserida na metodologia para melhor contextualização das escolas pesquisadas.

1ª ESCOLA DO PERÍODO DE OBSERVAÇÃO.

Sala: 2º ano do Ensino Médio

Período: Matutino

Alunos presentes: 31 alunos.

Disciplina: Literatura.

Professora na faixa etária entre 40 e 50 anos.

7h30min

Professora disposta, alegre, tipo físico longilíneo. Entregou textos fotocopiados na sala, explicou a diferença entre Modernismo e Romantismo. A princípio, a turma em total silêncio, sonolenta, apática. A professora tenta estimular, chama pelo nome, faz brincadeiras sobre namoro entre eles. Eles riem, mas a apatia continua.

O barulho dos ventiladores é alto e como estou sentada no final da sala, às vezes fica difícil entender o que Lea diz.

Os exercícios são feitos em silêncio, mas os alunos estão jogados na cadeira. A professora senta-se em sua mesa, à frente da sala, e começa a fazer a chamada.

Alguns poucos alunos (três ou quatro) conversam entre si.

Do restante, parte resolve os exercícios, parte apenas lê, parte não faz nada (apáticos, semi-deitados na carteira)

Neste colégio, os alunos no Ensino Médio não têm sala específica. As disciplinas é que têm salas fixas e os alunos passam de uma sala para a outra a cada intervalo de aula. Por isso, cada vez que toca o sino, há um grande número de alunos transitando pelos corredores.

Cada aula dura 45 minutos e entre uma aula e outra, toca o sinal, há um intervalo de cinco minutos e toca o sinal de novo, para os alunos irem ao banheiro e beberem água (muito calor). Isso atrapalha o retorno.

Ao final da aula, em conversa informal com essa professora, ao saber que o tema da pesquisa é sobre violência na escola, afirma categoricamente:

-Escreve aí: a maior violência desta escola é o calor!

Sala: 1ª série do Ensino Médio

Período: Matutino

Alunos presentes: 29 alunos

Disciplina: Português.

Professora: na faixa etária entre 40 e 50 anos

10h

As janelas são de vidro, o que deixa a sala bem iluminada, porém não podem ser abertas. A professora explica que Secretaria de Educação não permite abrir porque é patrimônio histórico tombado.

Cinco ventiladores não dão conta de amenizar o calor intenso. Os alunos se abanam agitados. O barulho de alguns deles é extremamente irritante.

A professora me contou que as salas eram todas pichadas, muito sujas. Aos poucos, com muita insistência, os hábitos foram mudando e hoje permanecem quase todas limpas.

Faltam cadeiras nas salas. Alguns alunos têm que buscar em outra sala. Isso atrapalha o início da aula.

RELATOS DE CENA:

*-Lá vem a professora baranga!*³ diz alto, um aluno. A professora finge que não ouviu. Fica constrangida porque sabe que eu ouvi. Percebendo que provoca riso em seus colegas, o aluno aumenta mais ainda o tom de voz e repete a frase:

-Lá vem a professora baranga!

A professora continua fingindo não ouvir e passa a distribuir textos para a turma. Ela instiga, vai a várias carteiras, estimula, chama atenção, ameaça mandar para fora de sala.

-Quando você vai crescer? Pergunta ao aluno que não pára de conversar. Ele não responde e vira-se de costas.

Pede aos alunos para falarem sobre o texto. Diz que os alunos que não fazem é por preguiça.

Começa a perguntar:

-O que é liberdade? Qual a diferença de liberdade e libertinagem? O que tira a liberdade?

A sala parece se interessar pelo assunto, os olhos se voltam para a professora, as conversas paralelas cessam.

-O que é violência na escola? Ela pergunta.

Pouco a pouco começam a responder:

-Ignorância!

-Inveja!

-Roubo!

-Ameaça! Ao ouvirem essa palavra dita por um dos colegas muitos concordam acenando a cabeça afirmativamente.

³ Baranga: Mulher muito feia ou muito maltratada, sem trato

-Existe muita ameaça. Ameaçam por dinheiro, boné, mochila, namorado, namorada.

A professora, demonstrando surpresa, indaga:

-Por que vocês não denunciam?

-Medo, ora! – Todos concordam

-E depois? Fica muito pior.

Afirmam que sentem muito medo.

-Vocês não podem ficar calados. Têm que denunciar. – diz a professora

-Prá que, professora? Não vai mudar nada. Vai só piorar. Aí que esse pessoal fica com raiva mesmo, porque vai saber que nós ‘dedurou’ e aí espera a gente no caminho, longe da escola. Aí, ‘ferramos’.

A professora encerra o assunto e volta a falar sobre o texto que é sobre liberdade. Aos poucos, os alunos novamente se distraem e perdem o interesse pela aula.

Período matutino

Sala da coordenação.

A sala é ampla, mas também muito quente. Há duas mesas, uma ao lado da outra, em que ficam as duas coordenadoras. Fico sentada próxima à janela de vidro (que não abre, como todas da escola)

Desabafo de uma das coordenadoras, faixa etária entre 40 e 50 anos, 15 anos de tempo de serviço, nove anos nessa escola.

-Os alunos perderam o sentido da escola. Parece que eles não têm família. Não têm mesmo! Não é possível que não ‘ensinam’ a eles a educação para o dia a dia. Aluno é prepotente. Aluno não tem respeito.

Após algum tempo, as coordenadoras me ignoram e a rotina segue normalmente.

Conversa entre a professora e uma das coordenadoras:

-Diretor tira toda nossa moral. Eu falo uma coisa e ele depois diz outra.

RELATOS DE CENA:

De repente, um aluno negro é trazido pela professora que se queixa:

- Esse aluno fica assobiando durante a aula. Quando chamo atenção, ele para, logo depois volta a assobiar.

Coordenadora fala: (alta, loira, olhos claros, faixa etária entre 40 e 50 anos, 17 anos de tempo de serviço, 15 anos nessa escola)

-Tu estás pensando que é um beija flor para ficar assobiando? Tu és um urubu e muito do mal cheiroso!.

O aluno, com aproximadamente uns 12 anos, senta-se de cabeça baixa e nada responde.

A outra coordenadora (negra), avisa a colega:

-Se você falar assim, dá margem para o aluno responder no mesmo nível.

No dia seguinte, na mesma sala da coordenação, uma das coordenadoras se aproxima de mim e diz em tom de desabafo:

-Não damos conta. É muita gente. É muita coisa. Pais que vêem que o filho é problemático, já deviam ficar de olho. Acompanhar.

A outra coordenadora também relata:

Não damos conta mesmo! Nossa função não é essa. Temos, segundo a LDB, de trabalhar com professores na parte pedagógica, mas isso a gente tem que pensar em casa, porque aqui é só correr atrás de aluno.

Aproxima-se de mim e diz:

Professora tinha que ter competência para resolver os problemas em sala de aula. Eu quando dava aula não deixava isso acontecer. (observando três alunos que uma professora trouxe para fazer exercícios na sala da coordenação porque estavam bagunçando em sala).

-Esta professora faz ocorrência o tempo todo.

Uma professora entra gritando, muito nervosa porque uma aluna escreveu no quadro e, quando repreendida, apagou com cuspe.

Trouxe a aluna para a coordenação e ela negou tudo. Com ar de ironia, a jovem se defende falando que não foi ela, foi só a sua mão.

As coordenadoras queixam-se muito dos pais.

RELATOS DE CENA:

Uma das coordenadoras liga para um pai (do seu celular, porque o telefone da escola está grampeado), avisando que se ele não viesse na escola, ela chamaria o Conselho Tutelar. O pai responde:

-Façam o que quiserem, não vou aí.

Depois ela liga, também de seu celular, para a casa de outro aluno e uma avó se compromete a ir, no dia seguinte.

Aluna entra e se queixa em prantos que roubaram todo o seu material dentro de sala. Coordenadora sai com ela, pela escola, tentando achar.

Sala: 7ª série

Período: Matutino

Alunos presentes: 24 alunos.

Disciplina: Português

Professora: entre 30-45 anos

7h45

Professora magra, aparência cansada, tipo depressivo, nunca sorri, alguns a abraçam quando chegam, ela retribui o abraço, mas não sorri.

Sala sem janelas – 5 ventiladores extremamente barulhentos

Um ar condicionado pequeno que ameniza muito pouco o calor

Cinco jogos de lâmpada que precisam ficar acesas porque a sala fica no final do corredor, abaixo do restante da escola. Não faz diferença se é dia ou noite, como não tem janela e a porta fica fechada, se não ligarem as luzes, fica absolutamente tudo escuro.

Professora passa exercícios no quadro. Número excessivo de exercícios.

Ex: Dê 14 exemplos de sujeito simples. Dê 14 exemplos de oração sem sujeito

Os alunos nem se incomodam com a minha presença. Um ou outro me observa.

Aqueles que terminam, não têm o que fazer. Alguns nem fazem nada.

A professora sai de carteira em carteira corrigindo e explicando os exercícios. Esforça-se para explicar para alguns alunos.

9h10 Os alunos saem para o recreio.

9h35 Na volta do recreio, os alunos gritam, correm um atrás do outro. A professora pega dois deles e leva para a coordenação. Volta em seguida trazendo os mesmos.

Grita com a turma pedindo silêncio.

-Vocês não têm educação? Que falta de respeito! Parece que estão na feira. São sempre os mesmos!

Vira-se para o quadro e volta a escrever novos exercícios. Os anteriores foram apagados antes do recreio.

Novamente passa muitos exercícios.

Dá vários textos, manda que façam comentários, que retirem todos os substantivos, significados das palavras, (todos recebem um dicionário que, após o uso, é devolvido ao armário da sala). Após todos os exercícios, ainda fazem uma redação de 25 linhas sobre o Aniversário de Cuiabá e dão oito exemplos de conotação.

Os alunos se queixam. Dizem que estão cansados. Que não vai dar tempo. A professora senta em sua mesa e não responde.

Não estimula os alunos, só manda ficar em silêncio.

-Vou tirar ponto na média de quem conversar.

A turma se acalma e aos poucos começam a fazer os exercícios. Reclamam do número de textos (cinco) – aproximadamente 30 páginas, dos quais a professora manda, além de comentar, retirar todos os substantivos.

A professora cede e manda que escolham apenas um texto, tanto para comentários, quanto para retirar substantivos.

Por alguns momentos, a professora parece que não está *nem aí* para a bagunça. Contenta-se em corrigir os exercícios e a turma começa a aumentar a desordem. Alunos levantam, vão bater papo com outros do outro lado da sala, param de trabalhar. De repente, ela grita, manda ficar em silêncio, que voltem às suas carteiras. Eles obedecem para, daí a pouco, recomeçarem.

Alunos saem disfarçadamente para fora da sala sem pedir à professora. Ela não nota ou finge que não nota.

10h15 toca o sinal. Os alunos saem da sala para retornarem em cinco minutos, quando toca o sinal novamente.

A professora sai outra vez da sala. Apenas cinco dos 24 alunos se concentram nos exercícios.

Ela volta e os alunos sentam-se novamente.

Faz a chamada. Tem que gritar para ser ouvida.

É chamada fora da sala por uma aluna de outra sala. Sai e fica por cerca de cinco minutos fora.

Os alunos levantam, arrastam cadeira, recomeça a bagunça.

A professora entra e eles voltam a sentar em seus lugares. Desta vez, nem precisou mandar.

10h40 Novamente a professora é chamada para fora da sala. Tudo recomeça.

A professora volta e diz que quem não terminou vai ficar depois da aula. Começa a gritaria. Eles dizem que é muita coisa para fazer, não vai dar tempo. Ela diz que dá tempo, sim.

Aumenta o número de alunos que se concentram no trabalho.

Agora somente alguns alunos, cinco ou seis, não fazem os exercícios.

Outros, mesmo fazendo exercícios, conversam entre si.

Outros levam até a mesa a cada exercício que terminam. Alguém pergunta se no dia seguinte (quinta feira santa) haverá aula. Ela responde sorrindo que sim. Alguns gritam. Entendem a brincadeira. É a primeira vez que a vejo sorrindo.

11h Todos começam a arrumar o material, mesmo quem não terminou. Apenas dois ainda escrevem.

Arrastam cadeiras, conversam alto, combinam o que vão fazer no feriado. A professora grita por mais silêncio, mas ninguém liga.

Ela não confere os exercícios de todos. Não sabe quem fez tudo ou não. Desiste de chamar atenção. Os alunos não se importam comigo e nem com ela.

Ela arruma no armário, que fica fechado à chave, os dicionários e os livros de textos.

11h15 Toca o sinal. Todos saem rapidamente. Alguns se despedem dela, dão-lhe abraços, ela retribui.

*(Na segunda-feira seguinte, essa professora entrou em licença de saúde).

2ª ESCOLA DO PERÍODO DE OBSERVAÇÃO

Período: matutino

Sou recebida pela coordenadora. Desconfiada, formal.

Quando explico a ela sobre meu tema, ela diz que o que mais sobressai é a violência dos relacionamentos. Nem tanto a violência física, mas sim, a verbal, ou seja, xingamentos.

-Os alunos não gostam de vir à escola para estudar e sim porque têm um lugar de lazer. O bairro é pobre, não tem áreas de lazer, praças, enfim, diversão para os jovens. Os menores vêm para brincar, os adolescentes para conversar e

namorar. É difícil a disciplina em sala. Não sei se porque são indisciplinados mesmo ou se porque as aulas não são interessantes.

Ela diz que, apenas quando há festas na escola, pessoas de fora, como a família dos alunos, insistem em entrar e eles deixam, porque o bairro não tem lazer. Quando a festa é só para a escola, não deixam entrar, para não haver invasão de gangues.

-Como a escola possui a única quadra coberta do bairro, ela fica aberta para o acesso nos fins de semana, mas só a quadra. O vigia abre e depois fecha. Assim, a escola não sofre depredações, ao contrário de outra escola aqui do bairro, que está toda depredada. (coordenadora, idade entre 30 a 40 anos, 10 anos de tempo de serviço).

Para ela, a escola não é mais para os alunos algo que vá melhorar o futuro. Eles vêm porque os pais obrigam, e não *para ser alguém na vida*, pois não acreditam que seja a escola que vá proporcionar isso.

Após observar a escola como um todo, fui sentar em um banco próximo à saída.

Ao meu lado, sentou-se uma senhora que cuida do portão.

Durante uma hora e meia, ela contou-me das muitas vezes, principalmente no ano passado, que ex-alunos, ou componentes de gangues, tentaram entrar e alguns de fato entraram, para tentar matar alunos dentro da escola.

Nenhum concretizou homicídio, porque os funcionários da escola fazem estes alunos perseguidos fugirem pelos fundos, pulando o muro.

A porteira diz que faz amizade com estes garotos (bandidos, segundo ela) para poder conhecer e descobrir o que querem. Ela tenta, no portão, conhecê-los (através da abertura de um pequeno quadrado) já que não pode deixar entrar. Alguns se convencem e ficam por ali por perto sem reclamar. Outros jogam pedra, xingam. Normalmente, segundo ela, as brigas são por causa de drogas.

Diz que uns que tentam entrar para brigar, ou tentar matar algum aluno, alegam que não têm nada a perder, pois já possuem duas ou mais mortes, ficam presos certo tempo e depois são soltos.

Nesse instante, um rapaz, aparentemente deficiente mental, tenta entrar e causa confusão no portão. A porteira não deixa. Reclama que ele quer entrar para comer tudo o que encontra e *bolinar* as meninas. Diz que esse rapaz dá trabalho quase todo dia. O rapaz é alto e muito gordo.

No recreio, observei que, nas escolas que têm Ensino Médio, os grupos (a maior parte) são mistos, se formam nos intervalos com moços e rapazes. Já nas escolas, como esta, em que o período diurno vai até o 9º ano, formam-se mais grupos de meninos com meninos, e meninas com meninas.

Brincam, correm, dão pontapés de brincadeira. Os menores (oito, nove anos), quando vêem os professores, se jogam para abraçá-los. Dois professores reclamam que os alunos estão muito suados.

Sala: 6ª série

Período: Matutino

Alunos presentes: 28 alunos

Disciplina: Matemática

Professor: idade entre 25 a 30 anos.

O professor é alto, voz firme, alta, 25 a 30 anos

Quatro ventiladores muito barulhentos, um deles me dá impressão que vai cair a qualquer momento. Sala relativamente limpa, com forro de madeira.

Janelas com grades e basculantes.

Após o recreio, leva em torno de 13 minutos para os alunos se acalmarem.

Apesar de poucos ventiladores, a sala não é muito quente porque o ar circula. Há, em toda parede de um dos lados, elementos vazados por onde o ar circula da janela para lá.

Antes, enquanto aguardo, professor reclama que são muitos indisciplinados e que há muita briga.

-Principalmente entre os alunos meninos. Xingam mãe, pai, mas principalmente xingar a mãe detona briga. Bastante preconceituosos durante as brigas (cabelo de assolan, macaco, elefante).

Os alunos diminuem as conversas quando o professor fala mais alto.

Escreve as atividades do livro que passou de tarefa, no quadro.

Os alunos participam.

O professor é alegre, entusiasmado.

O clima é descontraído, mas não é instigante.

O professor corrige a tarefa, faz perguntas e ele mesmo responde. Um ou outro responde. Quando falam erradamente, o professor não humilha, corrige e fala da importância de estudar.

Professor chama atenção para um aluno (12 anos mais ou menos) que cortou o cabelo estilo *moicano*. Pergunta o que a sala achou. A maior parte diz que está horrível. O professor diz:

-Qual o problema dele querer cortar o cabelo assim? Ele gosta e daí?

Pergunta ao aluno porque ele cortou assim e alguns respondem que é por causa de um participante do *Big brother*. O professor diz:

- Só porque vocês vêem uma pessoa na TV querem fazer o mesmo?

Ninguém responde e fica por isso mesmo.

Corrige todos os exercícios e manda fazer três exercícios do livro.

Senta-se em sua mesa e espera.

Os alunos aos poucos vão conversando, brincando, levantando-se. Dos 28, 13 alunos fazem os exercícios. O resto conversa com o colega de lado, alguns se levantam, cutucam os outros.

Professor senta ao meu lado e começa a falar, soando como um desabafo.

-Os alunos brigam por qualquer coisa, têm preconceito, não sabem pedir licença. Como será o relacionamento deles em casa?

-Não sou só eu que noto isso, os outros professores também, quando eles vêem de feriados prolongados como foi agora, na Semana Santa, eles voltam insuportáveis. Não sei o que acontece com eles lá. Parece que nunca vieram na escola, não ficam nem na fila.

-A gente pergunta se saíram, se foram em algum lugar, ninguém saiu. Passam os feriados e os fins-de-semana em casa.

Tudo bem que são pobres, mas eles têm TV, alguns têm até DVD e nesta sala, por exemplo, ninguém conhece o shopping Goiabeiras ou qualquer shopping da cidade.

Essa história do bairro não ter lazer é conversa, pois os bairros em volta todos têm praças e quadras e eles não vão. Acho que eles não têm carinho, não têm atenção em casa.

A aula se resume em corrigir a tarefa (cinco exercícios) e em fazer três exercícios em sala. Falta meia hora para acabar e o professor não está mais nem aí.

Senta em sua mesa e os alunos levam os exercícios para corrigir. Notei que ele não ensina, ele faz por eles, diz o que devem fazer, o que multiplicar. Não espera que eles pensem.

10h35 – Não consigo saber se todos terminaram, mas a bagunça é geral. Já estão com todo material arrumado. O professor sentado em sua mesa se limita a falar *eh, eh, eh*, quando o barulho está muito alto. Aí eles diminuem um pouco para recomeçar logo depois. Ele só deixava ir ao banheiro de dois em dois. E quando dois voltavam, outros dois podiam ir. Agora nem mais isso tem controle. Há três alunos de outras turmas, na porta da sala, tentando entrar para conversar. O professor fala qualquer coisa, mas quando vira as costas eles entram rapidamente e saem.

Eles batucam nas carteiras, os meninos provocam as meninas, elas gritam, se queixam para o professor. Ele fala:

-Para, criançada... E fica por isso mesmo. As meninas acabam dando uns murros nos meninos. Ele diz que prefere resolver em sala mesmo os conflitos, mas quando, durante a aula, chama uma, duas, três vezes a atenção dos alunos e não tem jeito, manda para a coordenação.

O que observei é que ele para de chamar atenção para não ter que mandar para a coordenação.

Sala: de aceleração, alunos com dificuldade de aprendizagem

Período: vespertino

Alunos presentes: 16 alunos

Disciplina: Matemática.

Professora: idade entre 30 a 40 anos

Início: 13h15 Término: 17h

Quatro ventiladores funcionando. Quatro conjuntos de lâmpadas funcionando. Bem arejada a sala.

A professora se queixa que a violência está aumentando e que está se tornando cada dia mais comum, mais rotineira. Acredita que a mistura de alunos mais jovens com muitos mais velhos é muito prejudicial. Ex: Nesta sala tem alunos de 12 anos com alunos de 14, 15 anos.

Turma de aceleração, isso é, alunos repetentes, com dificuldade de aprendizagem se juntam nesta turma.

A Matemática é básica. Contas de somar apenas com dezenas. A maior parte não consegue fazer.

Eles se xingam quase o tempo todo.

A professora incentiva, estimula.

Um aluno conta que o colega xingou a merendeira de Maria Papuda. O colega responde que ele também xingou. A briga começa. Mais alunos também xingaram. A merendeira, segundo outro aluno, nem reagiu.

Há alunos com dificuldade de atenção concentrada. Não param sentados, esmurram as costas dos colegas. Pegam os sapatos uns dos outros, jogam no fundo da sala ou nos próprios colegas.

A professora diz que escolheu os três mais *danados* e colocou-os para ajudá-la a apagar quadro, levar recado, etc.

Relata que, nas reuniões de pais, há os poucos que aparecem. Os professores não podem ser muito *drásticos*, contar tudo o que os alunos fazem, porque os pais espancam os filhos (às vezes, na própria escola) com fio de luz, arame, socos etc.

-Nós temos que falar com muita calma e sutileza.

Afirma que todos os alunos desta turma vêm de família problemática: pai bate na mãe, pai abandonou a mãe, mãe *bate* no aluno com faca, queima com cigarro. Alguns têm pais alcoólatras etc.

A professora ensina-os a fazer conta contando nos dedos.

Ela não usa apelidos, nem xinga. Grita de vez em quando.

Quando manda os alunos resolverem as contas no quadro e eles alegam que não sabem, ela sempre diz que vai ajudá-los.

Eles me observam e começam a me testar. Um senta do lado e começa a jogar o lápis do outro à minha direita. Como o lápis quase me acerta, mandei que parassem. O que começou jogou novamente o lápis em outro colega e disse que eu mandei que jogasse. O aluno me olhou com ódio.

A professora ignora. Eles andam pela sala, saem, vão ao banheiro sem pedir à professora. Chama a atenção, por minutos param. Mudam de lugar quando querem.

16:30h – A professora passa a tarefa no quadro (conta de frações com o mesmo denominador). Alega que entre meninos e meninas não há diferença quanto à violência.

-As meninas provocam muito. Essa turma é assim mesmo, não tem jeito não. Eu vou levando... Tem professora que não consegue enfrentar essa turma.

Sentam nas mesas com os pés em cima da carteira. A professora manda sair, eles obedecem.

Dois começam a brigar e um fala pro outro:

-Sabe quem eu sou? Sabe quem eu sou? Meu pai já matou gente!

O mesmo aluno senta-se ao meu lado e me pergunta:

- O que causa violência?

Eu pergunto se ele sabe o que causa a violência na escola.

Ele diz que tem gente que implica por nada. Eu perguntei:

-Como assim?

-Briga por nada. Sem motivo.

-Com motivo pode?

-Claro que pode, eu acho.

-Que tipo de motivo?

-Xingar mãe, eu saio na porrada.

4º ESCOLA DO PERÍODO DE OBSERVAÇÃO

Sou recebida pela coordenadora da escola, período matutino.

Ela relata que o maior problema de violência na escola são as brigas. Olhou de lado, não gostou, sai na *porrada*. São agressivos.

Indagados porque são assim, ela responde:

-É lógico que é por causa da família. Ou a falta dela. São famílias desestruturadas, mãe não 'tá' nem aí. Às vezes, o pai e a mãe estão presos. Grande parte já mora só com a avó. Quebram o ferro da cadeira, dobram várias vezes para esquentar e colocam no rosto do colega.

Conta que tem professor que ameaça de fazer BO (boletim de ocorrência na delegacia), quando os alunos bagunçam muito.

Diz que este ano estão tentando implantar um projeto para prevenção de DST e de violência.

-Professor até vislumbra o caminho. Mas ou ele não tem a formação, ou não tem recurso, dinheiro, infra-estrutura ou não tem apoio dos colegas e direção. Isto angustia muito o professor. Ele está muito frustrado. Deveriam ser trabalhadas na formação, lá na faculdade, as estratégias, dinâmicas para tornar as aulas mais interessantes. As aulas, de maneira em geral, estão muito cansativas.

-O aluno vem à escola, a maior parte pouco falta, mas não quer assistir aula. Ele vem para comer, brincar, namorar, ter atenção, ele é muito carente em todos os sentidos.

-Mas, ele, mesmo não faltando, não aprende, tem nota ruim, porque não quer assistir aula.

Há um número grande de professores substitutos por causa de muitos professores efetivos em licença saúde, segundo relato da coordenadora.

Esta coordenadora, dias depois, entrevistei oficialmente.

Sala: 8ª série

Período: vespertino.

Alunos presentes: 23 alunos – nem todos com uniforme

Disciplina: Matemática

Professora: idade entre 40 a 50 anos

13h30 min.

Turma tranquila. A professora passa os exercícios no quadro e senta-se à mesa e pergunta quem está conseguindo fazer. Incentiva

-Vamos, vamos. Se não conseguir, traz aqui para mim que eu ajudo.

Exercícios interessantes de matemática. Todos relacionados com o dia a dia. Por ex: Quantas pessoas há em um jogo de futebol, prestação de compra de eletrodomésticos, número de alunos matriculados etc.

A professora não fala muito alto, consegue relativa disciplina em sala. Porém, conforme vão terminando os exercícios, começa a bagunça: aluno levanta, fala alto, grupinhos se formam no fundo, e nos cantos da sala. Ela já não se importa mais. Todos terminaram os exercícios faltando 20min para término da aula antes do recreio.

Estabelece regras para ir beber água, mas, nestes últimos 20 minutos, libera qualquer um para ir ao banheiro, contando que volte quem está lá fora. Aluno bate na porta e procura aluno de dentro de sala e ela nem se importa.

Sala: 1º ano do Ensino Médio

Período: Vespertino

Alunos presentes: 21 alunos

Disciplina: Matemática

Professor: idade entre 40 a 50 anos.

15h

Quatro ventiladores, todos muito barulhentos, por isso quem senta no final da sala quase não ouve o professor. Seis pares de lâmpadas.

A disparidade de idade aqui é gritante. Há rapazes e moças de aproximadamente 17-18 anos com jovens de 14/15 anos. Há uma senhora de aproximadamente 35-40 anos na sala.

Professor senta-se à mesa e os alunos, um a um, levam seus cadernos para que ele dê visto. Ele verifica se o aluno fez e fiquei com dúvidas, devido à rapidez, se ele lê e confere mesmo se está certo.

As salas ficam trancadas durante o recreio. Ninguém sai com material.

A norma: só sai para beber água depois que o outro volta.

Eles conversam baixo.

A senhora (que senta na primeira cadeira) e uma menina evangélica ficam totalmente quietas. Não conversam com ninguém.

Pede-se a todo instante para beber água. – alunos desta sala vão embora, porque o professor da próxima aula faltou.

Acompanho o professor de matemática para sua próxima sala.

Sala: 8ª série

Período: Vespertino

Alunos presentes: 18 alunos – somente três com uniforme

Disciplina: Matemática

16h

Professor escreve no quadro cinco exemplos de equação para que os alunos identifiquem primeiro se é de 2º grau ou não. Depois começa a resolver as equações, uma por uma.

A princípio me observam (nos 20 minutos iniciais). Depois me ignoram.

A voz é pausada, grave, o professor não grita, os alunos permanecem quietos. Quando começa a explicar as equações, os alunos permanecem quietos.

Vários alunos pedem para beber água e saem. Uma aluna fala alto, voz nervosa, esganiçada:

-Viu professor, como vale mentir? Ela disse que tinha que beber água e saiu.

O professor calmamente disse que a outra tinha pedido. A aluna fala, que era mentira, que a colega disse ter ido beber água, mas tinha ido mesmo matar aula. Outra colega defende a que saiu, e ela se altera mais ainda, mandando a outra calar a boca. Começa um bate boca e o professor não se altera.

Sala dos professores, conversa informal com duas professoras em seus horários vagos.

Fala de uma professora:

RELATOS DE CENA (DEPOIMENTOS)

-Na formação, na graduação, nos ensinam só teoria linda. Aquele aluno não existe. Aquele escola não existe. Aluno quer mandar no professor. O professor deve ter postura na sala. Deve ser mais ele. Ele deve mostrar para a turma que ele é que manda.

-Na graduação, a disciplina de Práticas Educativas deve orientar melhor os alunos na supervisão de estágio. Até a respeito de roupa (vem de saia curta, de alcinha). Aluno não respeita.

Outra declara:

-Eu chorava todos os dias no banho quando comecei a dar aula (formada em Letras). Não sabia como fazer em sala de aula. Fazia de tudo e nada. Depois eu vi que o problema é social. A família, a SEDUC quer que a gente resolva tudo. Pai, mãe, joga 'prá' cima da gente obrigações deles. Não sou eu que vou resolver.

-A SEDUC joga 'goela abaixo' várias propostas pedagógicas e também os direitos dos alunos. Alunos têm tanto direito... (em tom de ironia) Só que eles não dizem para a gente, nem nos ajudam a colocar em prática os direitos destes alunos.

-Eu estudei na escola tradicional, aluno não abria a boca. Só obedecia. Agora aluno quer mandar também.

-Professor tem que ser preparado para a prática. Não adianta teorias lindas. A realidade da escola pública não é esta das teorias.

A coordenadora me fala de uma nova função que é a figura do inspetor de aluno. Alguém para ficar no pátio e nos corredores na hora do recreio e durante as

aulas para ajudar com a disciplina. Esta é a primeira escola que ouço falar nessa função. Ela alega que a SEDUC não consultou as escolas e mandou, há aproximadamente duas semanas, dois inspetores por escola por turno. Porém, eles não foram treinados e não sabem exatamente o que fazer. Ficam andando pelo pátio, meio perdidos. Tentam controlar as brigas, mas não sabem como.

Sentei ao lado de um deles na hora do recreio e confirmei que não foram treinados e que não sabem exatamente qual a função deles. É jovem, aproximadamente 22, 23 anos. Ele me diz que não vai ficar. Diz que a escola não tem direção, nem coordenação. A escola é 'levada com a barriga'.

-Se acontecer algo com os alunos, só vou poder contar com o Tião. (o porteiro).

A aula acaba às 17h, mas desde às 16h15 começam a sair alunos. São das turmas cujos professores faltaram.

Segundo uma professora, as turmas mais violentas estão entre as quintas e oitavas séries.

Segundo o porteiro, é sério o problema das gangues. Eles ficam no portão, às vezes jogando pedras.

-Às vezes, finjo que não vejo que eles 'pula' o muro pra fugir da aula. A coordenadora nem sonha uma coisa 'dessa'. Mas, já sofri muita ameaça aqui. Por isso, de vez em quando faço vista grossa, mas briga aqui na porta eu não admito de jeito nenhum. Ainda mais quando vem gangue de outro bairro. Eu ligo do meu celular mesmo 'prá' ronda da polícia, eles vêm, dão uma batida, encosta todo mundo na parede e aí 'passa' uns dias tudo calmo. (Porteiro, idade entre 20 a 30 anos, 5 anos de tempo de serviço, 5 anos na escola).

Sala: 7ª série

Período: (vespertino?)

Alunos presentes: 21 alunos

Disciplina: Geografia

Professora: idade entre 30 a 40 anos.

13h30min

Logo na entrada, acima da porta, tem uma palavra escrita com corretivo líquido:

'Puteiro'

Sala inteirinha pichada, as paredes de corretivo líquido e giz com os nomes dos alunos.

Exemplo de frases nas paredes da sala.

“Esta escola é um inferno”.

“A oitava série comanda esta merda”.

Os alunos parecem fazer um tipo de jogo em que alguns representam papéis, porém a gritaria é tanta que fica difícil entender. Uma aluna é a professora, outro aluno é índio, deputado, secretário. A sala é um caos.

Custei, naquela algazarra, achar onde estava a professora. Encontrei-a sentada em uma cadeira, parecendo totalmente alheia ao que acontecia. A professora fica totalmente muda. O rosto não denota nenhuma expressão. Às vezes, o olhar fica perdido num ponto fora da janela. Interessante é que nenhum aluno conversa com ela.

-A professora pode ser desse jeito, mas ela está avaliando. (fala uma aluna para mim)

Uma aluna faz o papel de professora, grita bastante. Manda calar a boca a todo instante. Palavrões são comuns: *tomar no cu* etc.

A aluna-professora avisa: *se derem apelido para os meus pais, dou porrada*. A professora fica impassível. Não se mexe, não fala nada, os alunos sobem até na mesa.

Durante toda a aula, é só gritaria. Ninguém se entende e o jogo não tem nenhum sentido. Quase ao final, a professora tenta fazer chamada. É quando ouço sua voz pela primeira vez. Ninguém responde, ela desiste e, sem dizer uma palavra, vai embora quando toca o sinal.

Sala: 6ª série

Período: vespertino

Alunos presentes: 20 alunos

Disciplina: História

Professora: idade entre 40 a 50 anos

14h15min

É a única sala da escola com ar-condicionado. (A sala não tem janela). Uma aluna adolescente traz o filhinho de dois anos para a classe. Ele não tem com quem ficar. Fica transitando pela sala, arrasta as cadeiras, choraminga, chama a mãe para

beber água, ninguém se importa, como se fosse tudo extremamente normal. Os colegas brincam com a criança.

-Quase todos os dias ela traz o filho. Segundo a professora. Me atrapalha, mas o que vou fazer?

A professora passa uma atividade no quadro para ser feita em grupo. Nem todos os alunos têm livros. É quase meia hora para conseguir formar os grupos.

Eles jogam papéis e canetas uns nos outros. Brigam, gritam, reclamam da professora. Ela tenta contornar. Quando acalma um grupo, outro já começa a gritar.

A todo o momento, um se queixa para a professora. Ela vai de grupo em grupo tentando acalmar, mas sempre tem um fazendo bagunça. (Conversando, gritando, jogando bola de papel, caneta).

Tenta fazer chamada, mas bate o sinal para o recreio, nenhum grupo termina o trabalho. As salas são trancadas durante o recreio que dura meia hora, mas até todos entrarem em sala leva aproximadamente 45 minutos.

Sala: 1º ano do Ensino Médio

Período: vespertino

Alunos presentes: 23 alunos.

Disciplina: Filosofia.

Professora:

16h

A professora passa a aula inteira tentando organizar uma atividade para o Dia das Mães. Os alunos reclamam que não se animam para participar de qualquer evento na escola por causa do calor e porque ninguém ouve nada (som deficiente, desorganização).

A professora é animada, tenta estimulá-los. Os alunos não param quietos, gritam entre si. A professora é paciente.

-Tentem ser educados. Pelo menos tentem. Não é difícil, é?

Ela pede aos alunos para pensarem uma atividade para o Dia das Mães e trazerem na próxima aula.

DAQUI PARA FRENTE SÃO RELATOS DE OBSERVAÇÃO E DEPOIMENTOS COLHIDOS INFORMALMENTE, SEM GRAVAÇÃO, EM ESCOLAS, DO PERÍODO DAS ENTREVISTAS.

OUTROS DEPOIMENTOS, PRINCIPALMENTE DOS PORTEIROS E MERENDEIRAS, RELATADOS NA METODOLOGIA, FORAM ANOTADOS DIRETAMENTE NOS ROTEIROS DE OBSERVAÇÃO.

No dia 10.01.2008, apareceu na TV Globo local reportagem sobre a condição precária desta escola.

14 horas: O portão da escola está aberto, mas não vi porteiro algum. Uma funcionária me encaminha à coordenadora que, após eu explicar sobre minha pesquisa, chama a diretora que estava na quadra orientando um pedreiro.

A diretora me recebeu muito bem. Conversou comigo por aproximadamente uma hora. Disse que, enquanto era só professora, nunca ligou muito para as coisas da escola. Fazia o serviço dela e pronto. Após ter sido eleita diretora (disse que nem queria, foi quase forçada), é que se deu conta dos reais problemas da escola: banheiros, cozinha, quadra sem cobertura, a biblioteca em que é impossível de se ficar. Além dos problemas com os professores.

Disse que tentou primeiro impor moral, supervisionando o ponto e contando atrasos e faltas. Porém, foi tão criticada, retaliada, boicotada, que desistiu.

-Larguei de mão.

Sente-se perdida. Quer ajuda. Pede minha ajuda. Pergunta se eu posso participar das discussões semanais sobre o Projeto Político Pedagógico da escola. Começa a falar sem parar.

Diz que os professores precisam de apoio 'no pedagógico'.

-Tem uma professora que traz revista, jornal, faz uma aula super dinâmica e os alunos se comportam muito bem na sua aula. No entanto, outros professores não conseguem entender isso e as aulas são monótonas, sem graça. Esses professores vivem tendo problemas de indisciplina em sala. Aluno não sossega!

Mesma escola, período vespertino.

Sou atendida pela coordenadora da manhã. Diz que não tem tempo para dar entrevista, pois a todo momento seria interrompida. Durante o tempo que fiquei na coordenação (aproximadamente 1 hora), a coordenadora é chamada o tempo todo: três alunos passando mal pedem para ir embora, uma professora avisa que tem um aluno em sala sem nome na chamada, outra quer combinar o aniversário de uma professora, outra professora leva um aluno (mais ou menos 12 anos) que estava fazendo bagunça, entrega lá e volta para sala. A coordenadora o manda ficar

sentado, quieto em uma cadeira, que depois ela conversa com ele. Chega o recreio e a coordenadora manda ele embora sem conversar.

OUTRA ESCOLA

Escola arejada, limpa, recém reformada.

Quando estive para as entrevistas, um aluno, acompanhado da mãe e da coordenadora da escola, estava chegando da delegacia onde tinham ido prestar queixa. O referido aluno tinha levado uma surra de dois jovens alunos de escola próxima, após a saída da escola. Minutos antes, durante a entrevista, a outra coordenadora afirmou que esse tipo de acontecimento nunca ocorria.

OUTRA ESCOLA

Professora pede para desligar o gravador e quando estava respondendo a pergunta sobre a infra-estrutura da escola, relata que desviaram dinheiro da escola duas vezes e não conseguiram terminar a reforma. Ela chegou a fazer parte de uma comissão que foi à Procuradoria Pública cobrando meios de supervisão das verbas para que se terminassem as obras. Nada foi provado e ficou por isso mesmo, segundo ela.

Durante a pesquisa, alguns professores após terminar a entrevista e desligar o gravador, se sentiam muito mais à vontade para relatar, explicar, falar.

RELATOS DE CENA (DEPOIMENTOS)

Uma professora, que não quis ser entrevistada, porque era final de expediente, quando terminou a entrevista do colega (e ele foi embora), sentou-se ao meu lado e contestou o que tinha ouvido em relação à ausência da família dos alunos.

-Não é verdade que a família não é presente na escola apenas por desinteresse dos pais. Muitos não vêm porque acham que não vai resolver nada. Na verdade, muitas vezes não dão ouvidos a eles!

Culpa a direção da escola e os professores em geral, de temer novos projetos (como o da Unesco – escola de Paz). Têm medo de abrir a escola à comunidade no fim de semana. Diz que são muitos resistentes. Ela acha que, se a comunidade

vivesse mais a escola, seria possível trazer com mais facilidade os pais para as reuniões, eles se interessariam mais, seria possível conhecer melhor os pais, entendê-los e 'educá-los'. Da mesma forma, seria possível conhecer melhor o aluno fora do contexto e assim tentar um relacionamento mais amigável e eles também depredariam menos.

Insisti para que desse uma entrevista completa, mas alegou estar com pressa e disse que precisava ir embora.

OUTRA ESCOLA

Conversando informalmente:

A queixa da coordenadora é a mesma de várias. Fica correndo pela escola o dia inteiro, olhando portão, porque aluno está fora de sala, brigas etc. e não pode cuidar da parte pedagógica de assistência ao professor. É descrente de cursos teóricos, talvez mais prática, mas pergunta: quem daria esses cursos? A descrença não está com cursos em geral, mas sim com a SEDUC, segundo ela.

Um professor (29 anos de carreira, pastor) se queixou muito que os alunos não sabem ser cidadãos. Não sabem seus deveres. Porém, quando perguntei como a escola pode auxiliar o aluno a ser cidadão, ele desconversou, enrolou. Falou de palestras para os alunos, insisti se alunos prestariam atenção a palestras. Ele não soube responder, ficou olhando para o teto, sorriu, começou a mexer em seus papéis, e disse:

-É difícil, é difícil, minha filha. (com ar de entendimento e superioridade)

Novamente, após um professor dar entrevista, outra que ficou só ouvindo, mas não quis dar entrevista, comentou da falta de preparo que o professor tem na faculdade.

RELATOS DE CENA (DEPOIMENTOS)

-Piaget nunca deu aula para criança. Fez as teorias dele embasado nos próprios filhos. Paulo Freire só deu aula para adulto. O que eles entendem de adolescentes? Ainda mais de hoje em dia. A gente estuda teorias contextualizadas no século retrasado. Não havia os estímulos de hoje, nada é igual a hoje.

OUTRA ESCOLA

Após a entrevista, a professora diz:

RELATOS DE CENA (DEPOIMENTOS)

-Na faculdade nos vendem uma ilusão!

Cita que foi aluna de uma determinada professora na universidade e que a aula dela era linda.

-Ela nos dizia para montar um caderno e assim e assado. Quando fui fazer isso na sala da 4ª série, um aluno de 14 anos começou a rir e a debochar de mim. E muitas vezes aconteceram coisas assim. Quase nada deu certo. Minha experiência contou muito mais para lidar com sala de aula.

OUTRA ESCOLA

Professor de matemática relata:

RELATOS DE CENA (DEPOIMENTOS)

-Em prática didática, fazia jogos em sala com colegas de faculdade e dava tudo certo. Em sala não acontece nada daquilo. Os alunos não agem como os colegas da faculdade. E aí o que fazer? Na faculdade, não prevêm essas situações. No primeiro estágio, só conseguimos ir ao primeiro dia. Não voltamos mais. Fomos ameaçados naquela escola.

ANEXO A

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Pós Graduação em Educação: Psicologia da Educação



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP
FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
 (versão outubro/99) Para preencher o documento, use as indicações da página 2.

1. Projeto de Pesquisa: <i>ESCOLA e violência: representações sociais de professores, coordenadores e diretores e demais funcionários da REDE PÚBLICA de ENSINO de CUIABÁ - MT</i>			
2. Área do Conhecimento (Ver relação no verso) <i>EDUCAÇÃO</i>		3. Código: <i>7.08</i>	4. Nível: (Só áreas do conhecimento 4)
5. Área(s) Temática(s) Especial (s) (Ver fluxograma no verso)		6. Códigos(s):	7. Espec. (Só área temática, 3) I () II () III () IV ()
8. Unitermos: (3 opções)			
SUJEITOS DA PESQUISA			
9. Número de sujeitos No Centro: <i>PREVISTOS</i> Total: <i>60</i>		10. Grupos Especiais: <18 anos () Portador de Deficiência Mental () Embrião /Feto () Relação de Dependência (Estudantes, Militares, Presidiários, etc) () Outros (X) Não se aplica ()	
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
11. Nome: <i>LEA LIMA SAUL</i>			
12. Identidade: <i>020174-SSP/MT</i>	13. CPF.: <i>345878451</i>	19. Endereço (Rua, n.º): <i>ALICMANHA</i>	<i>Qd 10</i> <i>CASA 14</i>
14. Nacionalidade:	15. Profissão: <i>PSICÓLOGA</i>	20. CEP: <i>78065-410</i>	21. Cidade: <i>CUIABÁ</i>
16. Maior Titulação:	17. Cargo: <i>PROFESSORA</i>	23. Fone: <i>(65) 3634-5144</i>	24. Fax:
18. Instituição a que pertence: <i>UFMT / UNIRONDON</i>		25. Email: <i>l.saul@terra.com.br</i>	
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 196/96 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Data: ____/____/____ Assinatura: _____			
INSTITUIÇÃO ONDE SERÁ REALIZADO			
26. Nome: <i>ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS de CUIABÁ - MT</i>		29. Endereço (Rua, n.º): <i>RUA DIAGO DOMINGOS FERREIRA - 292</i>	
27. Unidade/Orgão: <i>SMEDEL SECRETARIA MUNICIPAL de CUIABÁ</i>		30. CEP: <i>78010-240</i>	31. Cidade: <i>CUIABÁ</i>
28. Participação Estrangeira: Sim () Não (X)		33. Fone: <i>(65) 30519328</i>	32. U.F.: <i>MT</i>
34. Fax:			
35. Projeto Multicêntrico: Sim () Não () Nacional () Internacional ()			
Anexar a lista de todos os Centros Participantes no Brasil)			
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 196/96 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução. Nome: _____ Cargo: <i>Secretaria Adjunta</i> Data: <i>18/05/2007</i> _____ Prof.ª <i>Eliziana Maria de Almeida Monteiro</i> Não se aplica: <i>Secretaria Adjunta - SMEDEL</i>			
PATROCINADOR			
36. Nome:		39. Endereço	
37. Responsável:		40. CEP:	41. Cidade:
38. Cargo/Função:		43. Fone:	42. UF
		44. Fax:	
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP			
45. Data de Entrada:	46. Registro no CEP:	47. Conclusão: Aprovado () Data: ____/____/____	48. Não Aprovado () Data: ____/____/____

ANEXO B (ENCARTE)

Relatório do ALCESTE em CD anexo