

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

RUDINEI RIBEIRO

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E VIOLÊNCIAS NAS
ESCOLAS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DA ESCOLA
BÁSICA**

CURITIBA

2012

RUDINEI RIBEIRO

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E VIOLÊNCIAS NAS
ESCOLAS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DA ESCOLA
BÁSICA**

Dissertação apresentada à Banca de Qualificação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Romilda Teodora
Ens

CURITIBA

2012

Dedicatória

A minha esposa, pelo apoio...

A família, por entender as ausências ...

Aos professores doutores do PPGE, pela
contínua orientação...

Aos amigos e colegas de trabalho

Aos colegas do curso...

AGRADECIMENTOS

Especiais agradecimentos a família, a PUCPR, aos professores do PPGE, a CAPES e a direção e professores do Colégio Estadual Zumbi dos Palmares.

Através do tom desencantado de sua conversa, o velho professor republicano de origem popular, que diz ter estado preocupado com o desafio de saber 'como fazer para salvar o máximo de alunos', deixa entrever toda a tristeza que lhe inspira sua experiência: a aversão pela violência dos alunos, mas também por aquela exercida pela instituição escolar, rivaliza em seu interior com o mal-estar que ele sente em se ver assim obrigado a usar de violência contra a representação que ele tinha feito para si da escola e de sua profissão de educador. Ele não pode aceitar que a escola seja hoje um dia tratada como se fosse uma delegacia, e se resignar a imaginar-se como um simples agente da manutenção da ordem, obrigado a 'usar a força'.

(BALAZS; SAYAD, 2007)

RESUMO

O presente estudo tem como problema “Quais as representações sociais de professores de escolas estaduais e municipais em regiões de vulnerabilidade social sobre violências nas escolas e que relação estas apresentam com as políticas de formação de professores?”. Tem como objetivo identificar as representações sociais dos professores sobre violências nas escolas, bem como caracterizar as políticas educacionais presentes nas representações docentes da violência nas escolas. A metodologia utilizada aponta para uma abordagem qualitativa, utilizando-se da técnica da Análise de Conteúdo de Bardin (1977 e 2009), com o apoio do programa Atlas-Ti, e com o aporte teórico das representações sociais, apoiado principalmente em Moscovici (1978, 2001 e 2003), Jodelet (2001, 2005 e 2007) e Mazzotti (1994). É composto por uma parte teórica, ao procurar estabelecer um diálogo com autores que estudam e pesquisam sobre violência escolar, como Gomes e Pereira (2009), Abramovay (2005), Eyng, Gisi, Ens, (2009), Charlot (2002), Priotto e Boneti (2009), Gisi (2008), Bourdieu e Passeron (1975), Medeiros (2007), Bourdieu (2007), entre outros e políticas educacionais, através de Vieira (2004), Draibe (1990), Shiroma (2000), Oliveira (2009), Ferreira (2009), Boneti (2007), e demais autores; também se realizou a análise documental das legislações educacionais buscando indícios de enfrentamento para a violência nas escolas. Para os professores entrevistados, a finalidade da educação está em “formar, desenvolver, transmitir”, “conhecimentos, conteúdos” que preparem “o cidadão, os alunos, as pessoas, as crianças” para a “cidadania, vida e trabalho”. O ser professor para alguns é uma questão de vocação e, para outros, “profissão. Destacam a mediação como um dos principais aspectos da sua função. Definem violência como agressão dirigida a alguém ou a alguma coisa aquilo que “fere”, “faz mal”, “desrespeita” podendo ser física, verbal e moral. As causas para que essas atitudes ocorram nas escolas são apontadas como a falta de estrutura familiar e brincadeiras infantis ou motivos banais, e também diferenças individuais, brigas por namorados, discriminação, entre outros. A representação de violências nas escolas pode ter por base elementos que compõem os embates políticos (como redemocratização, acesso a direitos, entre outros) e as informações midiáticas aliadas às condições históricas, aos modelos e opiniões etc. Sobre a legislação educacional brasileira pode-se dizer que as leis atribuem ao professor um papel muito mais profissional do que os destacados nas representações dos professores (principalmente vocação, dom). Não obstante, apesar de a legislação afirmar que as Instituições que formam os professores é que deveriam prepará-los para lidar com fenômenos das violências no espaço da escola e que cabe à escola, por meio de seu Projeto Político Pedagógico, tentar encontrar soluções para suas demandas, a grande maioria dos professores indicam como tratamento adequado aos alunos com atitudes violentas, a punição ou que seja encaminhado para profissionais que saibam lidar com esse problema. Isso revela que, nas representações sociais dos professores, não cabe a eles se preocupar com problemas de comportamento inadequado em seus alunos. Cabe-lhes, ensinar, preparar um cidadão crítico e autônomo.

Palavras-chave: Formação de professores. Violências nas escolas. Representações sociais. Políticas educacionais.

ABSTRACT

The present study has the problem "What the social representations of state school teachers and municipal areas of social vulnerability on violence in schools and what relationship they have with the policies of teacher education?". Aims to identify the social representations of violence in schools on teachers, as well as to characterize the present educational policies in teachers representations of violence in schools. The methodology points to a qualitative approach, using the technique of content analysis of Bardin (1977 and 2009), with the support of the Atlas-Ti, and the theoretical basis of social representations, supported mainly Moscovici (1978 , 2001 and 2003), Jodelet (2001, 2005 and 2007) and Mazzotti (1994). It consists of a theoretical part, attempting to establish a dialogue with authors who study and research on school violence, as Gomes and Pereira (2009), Abramovay (2005), Eynng, Gisi, Ens (2009), Charlot (2002), Priotto and Bonet (2009), Gisi (2008), Bourdieu and Passeron (1975), Medeiros (2007), Bourdieu (2007), and educational policies among others, by Vieira (2004), Draibe (1990), Shiroma (2000), Oliveira (2009), Ferreira (2009), Bonet (2007), and other authors, also performed the analysis of the laws educational documentary evidence seeking to confront violence in schools. For the teachers interviewed, the purpose of education is to "train, develop, transmit," "knowledge content" to prepare "the citizens, students, people, children" to "citizenship, life and work." Being a teacher for some is a matter of vocation, and for others, "profession. Highlight mediation as a key aspect of its function. Define violence as aggression directed at someone or something that it "hurts", "hurt", "disrespect" can be physical, verbal and moral. The reasons for these attitudes occur in schools are identified as the lack of family structure and children's games or trivial reasons, and also individual differences, fights over boyfriends, discrimination, among others. The representation of violence in schools may be based on elements that make up the political clashes (such as democratization, access rights, etc.) and information media combined with the historical conditions, models etc and opinions. On the Brazilian educational legislation can be said that the laws attributed to the teacher a much more professional than those highlighted in the representations of teachers (mainly vocation, a gift). However, despite the legislation say that the institutions that form is that teachers should prepare them to deal with phenomena of violence in school and that is the school, through its Pedagogical Political Project, try to find solutions to their demands, the vast majority of teachers report as appropriate treatment for students with violent behavior, or that the punishment is directed to professionals who know how to deal with this problem. This reveals that, in the social representations of teachers not up to them to worry about problems of inappropriate behavior in their students. They should, teach, prepare a critical and autonomous citizens.

Keywords: Training of teachers. Violence in schools. Social representations. educational political.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL 1988-2011.....	41
QUADRO 2 - PROFESSORES LEIGOS ATUANTES.....	49
QUADRO 3 - SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB).....	50
QUADRO 4 - CARACTERÍSTICAS E FUNÇÕES DO NÚCLEO CENTRAL E DO SISTEMA PERIFÉRICO.....	70
QUADRO 5 - QUESTÕES ANALISADAS POR PROFESSOR.....	101
QUADRO 6 - ANÁLISE DAS RESPOSTAS POR ENTREVISTADO.....	102
QUADRO 7: CONTAGEM DE PALAVRAS SOBRE AS MANIFESTAÇÕES DE VIOLÊNCIA	132
QUADRO 8: ATITUDES SUGERIDAS PELOS PROFESSORES PARA QUEM PROTAGONIZA CONDUTA VIOLENTA, ATIVIDADES REALIZADAS PELA ESCOLA PARA O ENFRENTAMENTO DOS CONFLITOS ESCOLARES; MELHOR MEIO DE INTERVENÇÃO PARA A MELHORIA DESTE PROBLEMA.....	144
QUADRO 9 – RECORTE DO QUADRO 8: MELHOR MEIO DE INTERVENÇÃO PARA A MELHORIA DESTE PROBLEMA.....	151
QUADRO 10 – RECORTE DO QUADRO 8: PUNIÇÃO.....	152
QUADRO 11 – RECORTE DO QUADRO 8: <u>TRABALHAR COM PROJETOS E PALESTRAS</u>	153
QUADRO 12 – <u>A OBJETIVAÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR</u>	156
QUADRO 13 – <u>CARACTERÍSTICAS DO PROFESSOR SEGUNDO A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL</u>	162

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - CONTAGEM DA QUANTIDADE DE CATEGORIZAÇÕES CONSTRUÍDA NO PROGRAMA ATLAS-TI A PARTIR DAS FALAS SOBRE O QUE OS PROFESSORES ENTENDEM POR VIOLÊNCIA.	125
GRÁFICO 2 - QUANTIFICAÇÃO DOS DADOS DO QUADRO ANTERIOR SOBRE MANIFESTAÇÕES DA VIOLÊNCIA.....	133

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES QUANTO A COMO ELES SE CONSIDERAVAM.....	92
TABELA 2: CARACTERIZAÇÃO QUANTO AO SEXO.....	92
TABELA 3: CARACTERIZAÇÃO QUANTO À RELIGIÃO PRATICADA.....	93
TABELA 4: RELAÇÃO ENTRE COR E SEXO.....	93
TABELA 5: RELAÇÃO ENTRE NATUREZA ADMINISTRATIVA E SEXO.....	94
TABELA 6: ESTADO CIVIL.....	94
TABELA 7: PROFESSORES (AS) COM FILHOS.....	94
TABELA 8: IDADE DOS ENTREVISTADOS.....	95
TABELA 9: ÁREA DE ATUAÇÃO.....	95
TABELA 10: COMO OS DOCENTES CONSIDERAM SUA FORMAÇÃO HOJE....	96
TABELA 11: MORADIA DOS ENTREVISTADOS.....	96
TABELA 12: RENDA FAMILIAR.....	97
TABELA 13: COMPARAÇÃO ENTRE GRUPO FAMILIAR E RENDA FAMILIAR. .	97
TABELA 14: INTENSIDADE DA VIOLÊNCIA SENTIDA PELOS PROFESSORES	134

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	- Associação Brasileira de Educação
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE/CP	- Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
EaD	- Educação a Distância
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	- Ensino Fundamental
EM	- Ensino Médio
FHC	- Fernando Henrique Cardoso
FUNDEB	- Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	- Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	- Institutos de Educação Superior
LDB	- Leis de Diretrizes e Bases
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	- Movimento Brasileiro de Alfabetização
P	- Professor
PAC	- Programa de Aceleração do Crescimento
PCNs	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	- Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBIC	- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	- Programa Institucional de Bolsa de iniciação a Docência
PNE	- Plano Nacional de Educação
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PROEJA	- Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PUC	- Pontifícia Universidade Católica do Paraná
SAEB	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
SENAC	- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SUMÁRIO

1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: O QUE DIZEM SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUPERAÇÃO DAS VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS	26
1.1 As POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS COMO POLITICAS SOCIAIS	26
1.2 POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL.....	28
1.3 LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL – 1988-2011	41
2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS	56
3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO	68
3.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	68
3.2 CAMINHOS DA PESQUISA.....	78
3.2.1 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	79
1. Entrevista estruturada.....	79
2. Análise documental.....	80
3.2.2 COLETA DE DADOS: ETAPAS, AMOSTRAS, POSSIBILIDADES E LIMITES.....	81
1.1.1.1 Relato da coleta de dados	81
3. Formas de tratamento dos dados coletados.....	81
4. Análise de conteúdo.....	82
3.3 FONTE DE INFORMAÇÕES.....	87
3.4 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA.....	88
3.5 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	91
4 ANÁLISE DOS DADOS.....	100
4.1 O QUE DIZ CADA PROFESSOR: SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS....	100
4.2 REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DA ESCOLA BÁSICA SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS.....	110
4.2.1 FINALIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA REPRESENTAÇÃO DE PROFESSORES.....	111
4.2.2 SER PROFESSOR NA REPRESENTAÇÃO DE PROFESSORES.....	115
4.2.3 VIOLÊNCIA E SUAS MANIFESTAÇÕES NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES.....	122
4.2.4 CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS DOS CONFLITOS ESCOLARES.....	135
4.2.5 O QUE FAZER ? O QUE ESTÁ SENDO FEITO ? QUAL A MELHOR FORMA DE INTERVIR ?.....	143
5 CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS.....	154
REFERÊNCIAS.....	170
ANEXO A: CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	180

ANEXO B: QUESTÕES ABERTAS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES SOBRE FINALIDADE DA EDUCAÇÃO, SER PROFESSOR E VIOLÊNCIA ESCOLAR.....	181
ANEXO C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	182

INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa “violências nas escolas” pode-se afirmar que está na “ordem do dia”, pois se faz presente desde as conversas informais, passando por reportagens jornalísticas, chegando às produções acadêmicas. Dentro desses movimentos em diferentes contextos encontram-se os integrantes da comunidade escolar: alunos, pais, funcionários, professores, equipe pedagógica e administrativa, os moradores do entorno das escolas, enfim, a sociedade em geral. Todos esses sujeitos já haviam percebido que algumas coisas haviam mudado de algumas décadas para cá, desde então, alguns pais têm tido dificuldades em entender o comportamento dos filhos; professores sentem-se acuados e sem autoridade, entre outras, fazendo com que o tema “violências nas escolas” seja objeto de estudos e pesquisas como mostra Sposito (2002) ao indicar que os primeiros estudos surgiram no Brasil na década de 1990 e voltam-se às questões relacionadas à depredação escolar. Aspectos estes que não geravam a angústia sentida atualmente.

Ao pensar nas vivências dos indivíduos enquanto estudantes, claramente se encontrará momentos em que ocorreu violência, mesmo que não houvesse consciência de tal coisa. Como docentes esse comportamento é mais notado porque se espera desse profissional uma posição mais efetiva de superação, já que se considera que é sua função, junto com a família, a formação de valores e a construção de noções de convivência (GISI, 2008). O que se pode observar é que os professores têm sido responsabilizados pela desconfiança com que a escola vem sendo olhada pela sociedade e pelos próprios professores. Essa escola para a qual foram formados parece não existir mais, principalmente, quando uma das grandes dificuldades enfrentadas pela sociedade em geral, que é a insegurança e o medo, que antes tinha dentro dos muros da escola um lugar seguro. Pois, hoje, a violência chega à escola com toda a intensidade que assola os demais espaços. Nesse contexto, o professor parece não sentir que ele, também precisa revisar-se. Pois como observam Bourdieu e Passeron (1975), em seus estudos sobre “A Reprodução”, um fato que nos leva a pensar e repensar o espaço escolar e seu entorno, principalmente, quando esses autores alertam que não só a sociedade tenta eximir-se de tal responsabilidade por essa violência. Além disso, os autores indicam que para eximir-se do fato professores responsabilizam os adolescentes

que apresentam esse comportamento pela desestruturação familiar e pela falta de políticas que regulem tais comportamentos, mas como alertam os autores, os professores esquecem que eles também praticam violências.

No entanto, essa prática pode estar ancorada em problemas com a formação, como alertam Gomes e Pereira (2009) ao explicarem que o professor, ao sair dos cursos de formação inicial e começar a dar aula, apresenta pouca experiência tanto no domínio dos conteúdos quanto no de metodologias e, ainda menos no que se refere à compreensão e atuação num contexto escolar marcado pela desigualdade, pelo multiculturalismo, pela diversidade etc. Assim, para suprir essa deficiência, ele se espelha em algum professor que teve ou admira. A questão é que não sabe lidar com esse novo aluno. Não raros são os casos de professores iniciantes que, ou não conseguem a atenção (“domínio”) da turma, ou o fazem mediante coação, gritos etc.

Com base nesse contexto, levantam-se algumas questões, como: Quais as causas das violências nas escolas? Quem são as vítimas e quem são os agressores? Como os integrantes da comunidade escolar se veem frente às violências sofridas ou praticadas? Qual o papel do professor na superação da violência? Esses tipos de violências são um fenômeno atual?

A escola impõe um tipo de cultura, de currículo, de tempo, de comportamento, de organização espacial, de racionalidade que, na grande maioria dos casos não é semelhante a do aluno. E o responsável por esta imposição, entre outros, tem sido considerado o professor. Embora seja possível que a formação inicial não lhe tenha permitido compreender e/ou se conscientizar dessa questão.

É provável que alguns docentes e gestores não percebam que podem estar praticando algum tipo de violência, no entanto, a própria arquitetura escolar – com suas grades, muros, horários, regras, inspetores etc. – o acabam fazendo. Nesse sentido, esse modelo de escola sobrevive há séculos e as políticas educacionais voltadas para a universalização do acesso, para a garantia do direito à educação, para o enfrentamento à violência, para a formação de professores, para a valorização da diferença, do multiculturalismo etc., ou são recentes ou inexistentes.

O professor que quer fazer um trabalho diferenciado acaba cedendo às pressões da organização escolar e entra no circuito das violências. Como diz um diretor de uma escola pública francesa, descrito por Balazs e Sayad (2007, p. 569):

as dificuldades que encontram e suscitam no ensino secundário as crianças de um meio socialmente muito afastado da escola, e que se traduzem

também nas tensões que apareceram no estabelecimento desde outubro de 1990, acabaram pouco a pouco transformando sua função, obrigando-o a gerir, dia a dia, as manifestações, maiores ou menores, da violência.

Esse parece ser um dos maiores problemas e, também, frustrações, dos trabalhadores em educação: ter que administrar problemas relativos à violência e à indisciplina. Assim, são professores que ficam o tempo todo chamando a atenção, exaltando-se, separando brigas de alunos; pedagogos(as) que têm a maior parte do tempo de seu trabalho usado para tentar resolver casos de comportamento inadequado às normas da escola; gestores que funcionam como seguranças ao tentar proteger o ambiente escolar de manifestações de violência e tentando evitar ataques externos, isto é, de alunos que abandonam o espaço escolar e que não enxergam na escola nada que lhes faça valorizá-la.

Assim como no depoimento colocado anteriormente, em que o diretor testemunha seu dia-a-dia, os autores descrevem o desabafo de um professor:

através do tom desencantado de sua conversa, o velho professor republicano de origem popular, que diz ter estado preocupado com o desafio de saber 'como fazer para salvar o máximo de alunos', deixa entrever toda a tristeza que lhe inspira sua experiência: a aversão pela violência dos alunos, mas também por aquela exercida pela instituição escolar, rivaliza em seu interior com o mal-estar que ele sente em se ver assim obrigado a usar de violência contra a representação que ele tinha feito para si da escola e de sua profissão de educador. Ele não pode aceitar que a escola seja hoje um dia tratada como se fosse uma delegacia, e se resignar a imaginar-se como um simples agente da manutenção da ordem, obrigado a 'usar a força'. (BALAZS; SAYAD, 2007, p. 570)

Esse professor tinha uma ideia de sua função, imaginava o que fazer a partir dessa construção, no entanto, teve que rever seus próprios conceitos no que deveria ser seu papel. Não obstante, é isso que pode estar acontecendo. Os docentes, assim como os demais profissionais da educação, têm uma ideia de seu papel, mas na efetivação da sua função, veem-se obrigados a "ressignificá-la". Com base nos estudos de Bourdieu e Passeron (1975), pode-se dizer que o professor é um dos agentes que comete principalmente um tipo de violência: a violência simbólica – apesar de não se dar conta disso, ou seja, "Toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural". (p. 20).

Com base nas situações constatadas acerca da violência escolar¹ e como o professor se vê nesse processo, é que essa investigação se justifica. Assim se vincula a dois projetos de pesquisa do Programa de Pós Graduação em Educação, na linha de pesquisa “História e Políticas da Educação”. O primeiro é “Políticas de Formação de Professores e as Representações do Trabalho Docente” que,

tem como objeto de estudo as políticas de formação inicial e continuada de professores e o trabalho docente. Investiga as representações sociais de alunos e professores sobre o trabalho docente e as produções realizadas em cursos de pós-graduação stricto sensu da área de Educação no Brasil, as produções apresentadas em congressos, seminários, reuniões e as produções de revistas científicas da área de Educação, para realizar um balanço dessa produção. Para isso, toma como referência as políticas educacionais, os estudos de representações sociais, o trabalho de campo e a produção do conhecimento na área. (PUCPR, 2010b)

O segundo projeto “Políticas, Gestão, Violências e Mediação no Espaço Escolar” se propõe realizar um

estudo que articula políticas, gestão e violências nas escolas tem como objetivo investigar as contribuições das políticas públicas na formação de profissionais para a gestão e mediação no espaço escolar, capazes de atuar na superação da exclusão e violências nas escolas. (PUCPR, 2010a)

Para que esse estudo fosse possível, conforme comentado, integram-se os dois projetos. Os participantes desses grupos de pesquisa realizaram entrevistas estruturadas em um bairro de Curitiba e em mais sete municípios da região metropolitana, perguntado a pais, alunos, professores, pedagogos, funcionários,

¹ Pessoalmente, como aluno do programa de mestrado em educação da PUCPR, mas antes disso, professor e gestor de Escola Estadual, convivo com situações de conflitos, descasos e violências por um lado, esforço e superação, por outro. Casos de abuso sexual, violência familiar, abandonos, morte decorrente de tráfico de drogas, de roubos, de luta por território, ameaças, desinteresse entre outros, ocupam o imaginário – e a realidade – dos professores e alunos dessa instituição. Em abril de 2011, logo após o atentado que vitimou vários alunos numa escola em Realengo (RJ), quando chamei a atenção de alguns ex-alunos (que abandonaram a escola) por estarem atrapalhando a entrada do turno vespertino, fui xingado e ameaçado de morte por estes e algumas testemunhas viram um menino (por volta de uns 10 a 11 anos) mostrando uma arma. Conforme informação de CRIMES Curitiba (2011), alguns dias antes um rapaz de 16 anos foi morto a golpes de ferro. No final de semana após essa morte, a polícia fez uma operação na vila e acabou vitimando um ex-aluno, de 19 anos. Esse fato gerou o boato de que foi o irmão do diretor auxiliar que havia matado o jovem, visto que tenho um irmão que é militar. Vários pais e responsáveis começaram a comparecer na escola contando o que estava se passando e informando das ameaças de invasão e de morte. Em conversa com os demais integrantes da equipe diretiva e em reunião com representantes do núcleo educacional e patrulha escolar comunitária, decidiu-se pelo afastamento temporário, oficialmente declarado como férias. No dia seguinte, terça-feira, uma mulher de 53 anos foi morta a facadas por falar que iria a delegacia tentar denunciar alguns acontecimentos da vila.

direção, patrulha escolar e conselho tutelar, assuntos relativos à qualidade na educação, avaliação, multiculturalismo, violência, *bullying*, direitos humanos e outros. Nessa pesquisa analiso os dados obtidos com a realização das entrevistas estruturadas feitas com os professores em um dos aspectos dessa coleta de dados, as violências nas escolas, buscando suas representações.

As discussões e reflexões apresentadas nessa dissertação buscam estudar: “Quais as representações sociais de professores de escolas estaduais e municipais em regiões de vulnerabilidade social sobre violências nas escolas e que relação estas apresentam com as políticas de formação de professores?” – problema de pesquisa proposto – através de dois objetivos: identificar as representações sociais dos professores sobre violências nas escolas; e caracterizar as políticas educacionais presentes nas representações docentes das violências nas escolas.

Para que se confirme (ou não) essas pressuposições, o presente relatório de pesquisa é composto por uma parte teórica, ao procurar estabelecer um diálogo com autores que estudam e pesquisam sobre violências nas escolas, políticas educacionais e realiza-se a análise documental das legislações educacionais buscando indícios de enfrentamento para as violências nas escolas. Na sequência realiza-se um estudo sobre Representações Sociais e descreve-se o caminho percorrido para a coleta de dados, a caracterização dos sujeitos da pesquisa. De posse dos dados coletados e sistematizados dá-se início a análise e interpretação das respostas dadas por professores das redes municipais de seis escolas municipais, de seis municípios da Região Metropolitana de Curitiba e de seis escolas estaduais também localizadas nos mesmos municípios fazendo uso da entrevista estruturada sobre violências nas escolas.

Com base no aporte da teoria das representações sociais e das políticas educacionais se quer verificar especificamente como os professores representam as violências nas escolas e qual a influência das políticas educacionais nessa representação. Nesse ponto, pressupõe-se que pode haver uma distância entre as definições acadêmicas, as posições defendidas pelas políticas educacionais e entre como o professor as representa, transformando em argumentação uma ideia de violência.

A metodologia utilizada possui uma abordagem qualitativa por tentar identificar aspectos não mensuráveis das entrevistas, utilizando-se da técnica da

Análise de Conteúdo de Bardin (1977 e 2009), com o apoio do programa ATLAS-ti, e com o aporte teórico das representações sociais.

No segundo capítulo foi desenvolvido um levantamento bibliográfico sobre políticas sociais e educacionais, apoiado em Vieira (2004), Draibe (1990), Shiroma (2000), Oliveira (2009), Ferreira (2009), Boneti (2007), entre outros; e análise documental das legislações brasileiras, em que se se buscou identificar aspectos que relacionam a formação docente com o enfrentamento à violência escolar. Parte-se, portanto, da ideia de que as políticas educacionais são uma política social, que surge com o desenvolvimento industrial (século XVIII na Europa e anos de 1930 no Brasil). Segundo Vieira (2004), a própria noção de política social traz consigo a marca da injustiça praticada pela política econômica a alguns grupos de pessoas. Dessa forma, as regulamentações das políticas educacionais, em sua maioria, atende a interesses das classes dominantes; ou se mostra como clientelismo; ou compensatória.

A partir dos anos 1990, conforme aponta Ferreira (2009), outros agravantes pesaram sobre as políticas educacionais, principalmente o questionamento do papel da escola e a democratização do acesso, demonstrando ainda mais os conflitos sociais e as desigualdades decorrentes do sistema econômico. Por outro lado, Oliveira (2009) enfatiza que a educação passou a ser vista como uma força capaz de produzir e introduzir trabalhadores no meio produtivo, tornando-a, junto com conhecimento, em ponto central de investimento público e privado.

Também por essa época, surge a noção de que a gestão é a mola propulsora da qualidade do ensino, transferindo para os estabelecimentos a responsabilidade (e porque não, a culpa) e busca por eficiência e eficácia, sem se preocupar com a contratação de mais profissionais. Para o controle dessa descentralização da administração, criaram-se sistemas de avaliações externas como a Prova Brasil, o ENEM, entre outras avaliações com esse caráter.

Nesse contexto, a formação de professores também passa por essas características e o papel deles muda conforme a definição das políticas. Apesar das mudanças, é sobre esses profissionais que recaem muitas das críticas ao sistema escolar: crise da escola; baixo desempenho nas avaliações; evasão escolar; repetência; entre outros. Ainda se destaca a atribuição de novas funções à instituição, como os desafios educacionais contemporâneos (sustentabilidade, meio ambiente, inclusão, cidadania, direitos humanos), a execução de políticas

assistencialistas e/ou paliativas como distribuição de “leite”, o caráter “cuidador” colocado pela resolução 04/2010 (BRASIL, 2010).

Especificamente as legislações educacionais pós constituição de 1988 são um conjunto que formam um arcabouço de direitos de caráter universal. Lidam com sujeitos dizendo-lhes quais são suas garantias e obrigações. Conforme Bauman (2009), seríamos “cidadãos de direito” e não “cidadãos de fato”. No capítulo um que analisa as legislações se explicitará uma característica da lei que é a de responsabilizar, encontrar um culpado, nem sempre querendo solucionar problemas. Já que é imposta à escola a solução para todos os seus problemas, sem atentar para a situação de que essa escola não está preparada para responsabilizar-se sozinha pelas “mazelas da sociedade na contemporaneidade”. Além do que, ela será a culpada, caso isso não ocorrer.

No capítulo dois são estudados aspectos relacionados às violências nas escolas e como os professores poderiam estar envolvidos com essa problemática. Uma frase de Gomes e Pereira (2009) chama a atenção por atentar para o fato do abismo existente entre dados a respeito das violências nas escolas e de como essas informações são pouco valorizadas nas formações iniciais. O autor continua falando da universalização da educação, do direito e dever de estudar, da violência entre os próprios docentes, entre outros, que é comparado com dados de pesquisas levantados por outros autores e visto como eles abordam o papel dos professores como agentes ou vítimas das violências sofridas e/ou praticadas.

No que concerne à formação de professores para o enfrentamento às violências nas escolas, há novamente uma descrição dos direitos e deveres de cada indivíduo, pouco se comentando sobre como formar o futuro docente, bem como a resolução dos conflitos, após deflagrados². As preocupações do Estado, como

² Conforme Charlot (2008), o professor é um profissional da contradição, visto ter que conviver com muitos paradoxos, sendo cobrado para que atenda a expectativas dos mais variados sujeitos. Já Saviani (2009), comenta que o processo de formação de professores no Brasil passou e passa por essa dicotomia entre ensino técnico (escolas normais) e conhecimentos específicos das habilitações por um lado e, por outro da aquisição de aspectos pedagógicos e didáticos. Pois, os cursos de licenciaturas de áreas específicas se dedicam principalmente aos conteúdos que lhe são de interesse renegando ou deixando em segundo plano as contribuições das disciplinas didáticas e do fazer-se profissional da educação. Não obstante, Freitas (1999) reitera que há fragmentações e dicotomias na formação dos professores no que se refere ao que enfatizar: os conteúdos ou as metodologias – apesar disso indicar uma visão tradicional de currículo. Porém, essa não é a única. O Decreto 2.032 de agosto de 1997, segundo a autora, também cria uma nova separação onde a formação técnica, específica, de conteúdo, que fica com algumas IES (Institutos de Educação Superior) e a pesquisa e a construção de novos conhecimentos são de responsabilidade das universidades.

poderão ser vistos, estão na garantia de direito, na democratização do acesso, na urgência de formar mais professores, em privatizar setores da educação (ensino privado, merenda escolar, livro didático etc.), e, pode-se até dizer, em “agradar” organismos internacionais.

Assim, “uma vez formados, passam abruptamente à plena responsabilidade da sala de aula: ou nadam ou afundam”. (GOMES; PEREIRA, 2009, p. 206). Esse paradoxo vivido pelos professores iniciantes é denominado pelos autores como “choque de realidade”, ou seja, o momento do impacto entre a formação inicial e a realidade das escolas. Segundo relato dos autores, uma licenciada em Pedagogia, que fazia estágio em determinada escola, afirmou que “a gente é preparado para dar aula numa escola bonitinha” (GOMES e PEREIRA, 2009, p. 215). E, são esses profissionais que formaram os novos professores os requisitados para o denominado espaço/tempo da formação continuada, esperando-se assim que preencham as lacunas deixadas pela formação inicial e que deem conta de novas demandas que as exigências sociais atribuem ao trabalho docente.

Sabe-se da dificuldade de se conceituar violência e o fato de ela ser multifacetada e dependente dos sujeitos que a analisam e do tempo histórico. No entanto, para esse estudo, se trouxe as explicações de Charlot (2002), para a distinção entre violência *na* escola, violência *contra* a escola e violência *da* escola, como categorias que podem contribuir para a análise dos dados recolhidos nas entrevistas estruturadas. Outro conceito que aparecerá no texto é o de “Violência simbólica” proposto por Bourdieu e Passeron (1975). Ele é utilizado na tentativa de identificar se os professores se consideram como sujeitos praticantes de algum tipo de violência, tendo em vista a teoria da reprodução desses autores que abordam que o docente é a “autoridade pedagógica” que tem a função de implementar uma “ação pedagógica”.

No terceiro capítulo é apresentado a opção pelo aporte teórico das Representações Sociais, apoiado principalmente em Moscovici (1978, 2001 e 2003), Jodelet (2001, 2005 e 2007) e Mazzotti (1994), versa sobre a Teoria das Representações Sociais e como ela pode contribuir para o estudo das representações dos professores sobre violência escolar. Na sequência, do capítulo, descreve-se o caminho metodológico da pesquisa e a opção pela técnica da Análise de Conteúdo (Bardin, 1977 e 2009), utilizada para a análise de dados e, por fim, a caracterização dos campos de pesquisa escolhidos e dos participantes.

No que se refere às representações sociais, Moscovici (2003) diz que estão relacionadas com a forma como a sociedade interpreta e comunica determinados fenômenos, criando a realidade bem como um senso comum sobre esta mesma realidade. Jodelet (2007) também confirma que as representações sociais operam no nível do senso comum e auxilia na leitura do mundo de certo grupo e complementa que ela tem uma função prática, que é de fornecer explicações e soluções para a vida cotidiana, que funcionará para (re)organizar condutas e comportamentos. Desta forma, pode-se partir do princípio de que muito dos conhecimentos que são utilizados estão bastante próximos do que um coletivo de pessoas imagina que aquilo deva ser, ou seja, no referente às violências nas escolas, tema desse estudo, ao buscar informações sobre a questão nas entrevistas realizadas com os professores, procura-se a representação social desses sujeitos.

Porto (2006), afirma que as representações sociais são um conhecimento de “segunda mão”, tendo em vista não a importância do conhecimento, mas o fato do objeto de estudo ser o imaginário de um dado grupo social sobre determinado tema, ao invés de se debruçar sobre as informações brutas. Por exemplo, no caso das representações sociais dos professores da escola básica sobre violências nas escolas, o foco é o imaginário docente, não dados quantitativos sobre a ocorrência desse tipo de manifestação. Contudo, as manifestações de violências percebidas concorrem para o estabelecimento dessas mesmas representações.

Segundo Porto (2006, p. 254) para se chegar às representações sociais deve-se atentar para os seguintes pontos:

- a) “embora resultado da experiência individual, [...] são condicionadas pelo tipo de inserção social dos indivíduos que as produzem;
- b) expressam visões de mundo objetivando explicar e dar sentido aos fenômenos dos quais se ocupam, [...]
- c) por sua condição de representação social, participam da constituição desses mesmos fenômenos;
- d) em decorrência do exposto em ‘b’, apresentam-se, em sua função prática, como máximas orientadoras de conduta;
- e) em decorrência do exposto em ‘c’ pode-se admitir a existência de uma conexão de sentido (solidariedade) entre os fenômenos e suas representações sociais, que, portanto, não são nem falsas nem verdadeiras mas a matéria prima do fazer sociológico”.

O que a autora explica é o caráter individual e também social das representações sociais. E é a busca desse estudo: identificar os elementos que podem estar constituindo as representações sociais dos professores sobre violência e se elas possuem alguma base nas legislações educacionais de formação de professores. Entende-se, portanto, que há dois processos para a construção das representações sociais, já apontados por Moscovici (2003): A objetivação – transformação daquilo que é novo, estranho, não familiar, perturbador etc. em algo que esteja próximo ao entendimento mais imediato; e Ancoragem – relacionar esse novo conhecimento com a realidade concreta, dando-lhe nome, dizendo sua origem, significado, com quais objetos ele se assemelha etc.

Como confirma Jodelet (2005), para o estudo de alguns problemas educacionais, as representações sociais têm-se apresentado como uma forte ferramenta, tendo em vista que as mudanças nos papéis da escola, do professor, do aluno etc. ocorridas nos últimos anos.

No quarto capítulo é que serão apresentados os dados recolhidos pela pesquisa, bem como sua análise e interpretação. Parte-se inicialmente do princípio de que os aspectos das representações sociais estão presentes nos discursos individuais e, para tanto, se fez, seguindo as orientações da análise de conteúdo, uma leitura primeira das falas dos entrevistados, tentando identificar relações, diferenças, manifestações desconexas dentro de cada entrevista. A intenção é também colocar o leitor frente a um quadro geral das respostas dos entrevistados.

Na sequência, são tomadas como base de análise as perguntas e suas respectivas respostas, agora de todos os entrevistados, ou seja, por exemplo, na primeira questão que quer saber “Na sua opinião, qual a finalidade da educação escolar?”, tomou-se as falas dos quarenta e três entrevistados para a construção da análise. E assim segue, trabalhando com outros temas como “ser professor”, “o que é violência?”, “manifestações da violência escolar”, “formas de se lidar com os conflitos escolares”, entre outros. Para todos esses pontos são utilizadas respostas dadas unicamente por professores que atuam na rede básica de educação, portanto, um meio possível de se descobrir quais as representações sociais dos professores sobre violências nas escolas.

Parte-se, agora, para um levantamento teórico do que seriam políticas sociais e educacionais e como estariam relacionadas com a formação de professores e das violências nas escolas.

1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: O QUE DIZEM SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUPERAÇÃO DAS VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS

Este capítulo aborda a origem das políticas sociais como ponto de partida para a análise das políticas públicas educacionais brasileiras. Para tanto utiliza-se de autores como Vieira (2004), Shiroma (2000), Draibe (1990), Boneti (2007), entre outros, no sentido de discutir os condicionantes e características dessas políticas. Na sequência, é apresentado um quadro com as legislações educacionais brasileiras das duas últimas décadas na expectativa de identificar como foram tratados os temas “formação de professor” e “violências nas escolas” neste período.

1.1 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS COMO POLITICAS SOCIAIS

Pode-se afirmar, apoiado em Vieira (2004) que as políticas econômicas e sociais estão vinculadas à evolução do capitalismo, sobretudo no que se refere à acumulação de capital. Essa acumulação se dá, em seu início, pela “transferência de propriedade dos pequenos produtores para a burguesia em expansão, com o decorrente empobrecimento daqueles produtores”. (VIEIRA, 2004. p. 136-137). Esses antigos produtores irão se transformar numa massa de assalariados. Em outras palavras, o que se quer dizer é que as políticas sociais surgem quase que concomitantemente à acumulação de capital, ou seja, o próprio capitalismo criou a situação (Assalariado, sem posse dos meios de produção, etc.) em que era necessário uma intervenção via políticas estatais.

Ainda conforme Vieira (2004), o capitalismo mercantilista não era bem visto pela burguesia, principalmente por sua luta no sentido do liberalismo. Esses queriam um capitalismo concorrencial, baseado na não interferência do Estado, nas leis de mercado etc., buscando a acumulação rápida, utilizando-se da força de trabalho e das novas máquinas.

Essa situação, no entanto, trouxe problemas, como por exemplo, a urbanização, o desemprego, a falta de saneamento etc., que os governos locais não podiam atender, ficando a cargo de um governo central sanar com medidas legais

essas mazelas esperando que este passe a trabalhar para a expansão do capitalismo.

Segundo Vieira (2004), o próprio capitalismo percebeu que a concorrência sem limite era um perigo, necessitando de medidas regulatórias e acordos entre empresários nas questões de produção, preço etc. Assim se passa do capitalismo concorrencial para o monopolista, exigindo uma forma mais organizada de produção.

Dessa forma, durante o século XIX, aparece o problema da “questão social” ou “luta de classes”, ou seja, a questão da força de trabalho e do preço pago por ela.

a política social aparece no capitalismo construído a partir das mobilizações operárias sucedidas ao longo das primeiras revoluções industriais. A política social, compreendida como estratégia governamental de intervenção nas relações sociais, unicamente pode existir com o surgimento dos movimentos populares do século XIX. (VIEIRA, 2004. p. 140)

Entender política, nesses termos, é relacioná-la com o “meio”, com o poder repressivo do Estado, com a dominação do homem sobre o homem. Já quando se fala em política econômica, social, habitacional, educacional etc., se quer dizer com a palavra “política” o mesmo que “estratégias de governo que normalmente se compõem de planos, de projetos, de programas e de documentos variados” (VIEIRA, 2004. p. 141), visando atender a uma parcela da população que é vítima da política econômica. Para isso, destaca a autora ser necessário construir uma unidade, em que

tanto a política econômica quanto a política social podem expressar mudanças nas relações entre as classes sociais ou nas relações entre os distintos grupos sociais existentes no interior de uma só classe. Através destas políticas, é possível evidenciar-se a ação do Estado no sentido de incentivar e ampliar o capitalismo em determinado país. Formando um todo, a política econômica e a política social apenas formalmente se distinguem e, às vezes, dão a enganosa impressão de que tratam de coisas muito diferentes. Não se pode analisar a política social sem se remeter à questão do desenvolvimento econômico, ou seja, à transformação quantitativa e qualitativa das relações econômicas, decorrentes do processo de acumulação particular do capital. O contrário também precisa ser observado: não se pode examinar a política econômica sem se deter na política social. (VIEIRA, 2004, P. 141-142)

Dessa forma, a política social consiste em serviços sociais; se fala em estratégias governamentais; ações desenvolvidas sempre em determinados

períodos, envolvendo as relações entre as pessoas, não se constituindo numa totalidade.

As conquistas no campo da política social se devem às reivindicações dos trabalhadores. Exemplo disso é a lei inglesa de 1847 comentadas por Marx em *O Capital*, (apud VIEIRA, 2004, p. 143), que trata da jornada de trabalho. Esses direitos sociais eram mediados entre os grupos (dominantes/dominados).

Segundo Boneti (2007, p. 9) “toda política pública é originada de uma ideia e esta de um princípio, de uma pressuposição ou de uma vontade”. Esse princípio são os fatores determinantes como interesses, ideologias, concepções, lutas sociais etc. que influenciam o surgimento de uma ideia.

As políticas públicas podem ser analisadas a partir da origem da ideia na qual se transformará em uma política, ou análise de resultados da aplicação e gerenciamento dos recursos públicos, voltando-se para a verificação do papel do Estado em relação ao cumprimento das leis, à construção e manutenção dos direitos sociais etc. Na visão de Boneti (2007, p. 7-8) geralmente a análise mais feita, tanto pela academia quanto pela mídia e sociedade, é o da avaliação dos resultados, esquecendo-se da complexidade da criação e justificação de uma ideia, bem como da sua operacionalização. Também pressupõe que aspectos legais são os únicos determinantes das políticas, quando a própria sociedade civil em suas organizações tem papel ativo nessa construção.

Até aqui se tentou conceituar as políticas sociais e educacionais. Na sequência, seguindo o mesmo itinerário de análise das políticas, versar-se-á sobre como elas principiaram no Brasil e que rumo lhe foi dado, sobretudo nas duas últimas décadas (entre 1988 e 2010).

1.2 POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL

No Brasil, o início das políticas sociais remonta ao começo da industrialização e urbanização, que começa nos anos 30. Suas características apontam para formas de garantia e substituição de renda, saúde, educação e habitação (DRAIBE, 1990, p. 8). Nos anos 30, com forte influência nacionalista, as políticas se voltam para a criação de aposentadorias e pensões, culminando com a legislação trabalhista. Após

esse período, a industrialização brasileira tem um crescimento acentuado, fazendo com que nos anos 70 se organizem as políticas sociais de bens e serviços básicos oferecidos universalmente, ou pelo menos caminhava para tal. (DRAIBE. p. 12-13)

Segundo Draibe (1990, p. 10-11), é sob o princípio do Mérito que se constrói o sistema de política social brasileira, ou seja, é a tipologia meritocrático-particularista³, reproduzindo as desigualdades já existentes e raramente atendendo às questões igualitárias (em tese isso aconteceu em algumas áreas como a educação básica – em que deveria ser obrigatória e gratuita -, a saúde de urgência, a habitação etc. considerados como “mínimo social”). Mesmo os programas que visavam a atender aos mais carentes eram mal organizados, precários e tendiam ao assistencialismo – programas de suplementação alimentar, auxílios à habitação etc. - e práticas clientelistas. O clientelismo e o corporativismo são vistos como grandes problemas que afetaram as políticas sociais brasileiras, pois esse Estado criava privilégios e os entregavam a determinados grupos, alocava recursos em áreas de seus interesses ou os distribuía durante os períodos eleitorais etc.

A extrema centralização política, a fragmentação institucional, exclusão da participação social e política, o autofinanciamento, a privatização e o uso do clientelismo na máquina social foram os princípios que estiveram na base do Welfare State no Brasil, conforme Draibe (1990). Essas características tiveram alguns efeitos como, por exemplo, a ineficácia dos programas sociais, desvios e pulverização dos recursos que deveriam atender às carências sociais, demora no uso do recurso público, distanciamento entre formuladores, executores e beneficiários das políticas sociais, falta de controle e avaliação dos programas, valorização dos interesses burocráticos, corporativos e privados nas definições das políticas. Dessa forma, “não há porque estranhar os tão restritos resultados e o baixo impacto compensatório das políticas sociais brasileiras organizadas segundo tal padrão”. (DRAIBE, 1990, p. 17).

Ainda de acordo com Draibe (1990), a partir dos anos 1970 e início dos anos 1980, buscou-se uma política de desenvolvimento econômico, de elevação salarial, de uma redistribuição dos recursos de modo a corrigir as distorções das políticas

³ Tipologia usada para denominar formas de Welfare States, sendo que “parte também da premissa de que cada um deve estar em condições de resolver suas próprias necessidades, com base no seu próprio mérito, seu trabalho, nas suas diferentes e particulares capacidades (profissional, mas também, de ser político). Reconhece, entretanto, a necessidade da intervenção da política social para corrigir, parcialmente, as grandes distorções que podem estar sendo geradas pelo mercado ou por desigualdade de oportunidades”. (DRAIBE, 1990, P. 6)

anteriores. Essas exigências eram necessárias para uma nova visão e redesenho das políticas de governo no setor social: descentralização, municipalização, a participação popular, integração de serviços e benefícios, enfim, uma concepção alternativa (desburocrática, desinstitucionalizada, incorporação das associações comunitárias) de gerir os bens sociais.

Segundo Draibe (1990), a constituição (1988) parece querer sair da meritocrática-particularista para o modelo institucional-redistributiva⁴, buscando uma forma mais igualitária de aplicação das políticas sociais. Assim como muda o modelo, parece aumentar também o papel do Estado nesses novos, ampliados e universais direitos.

Em relação à educação, Draibe (1990, p. 31), comenta que,

no tocante ao direito ao ensino básico, este está mais uma vez reafirmado, agora sem que se “prescreva” quando se ultrapassa uma faixa etária específica. Em direção à sua efetiva universalização, a constituição, nas suas disposições transitórias, prevê destinação de 50% dos recursos públicos relativos à área para o ensino básico, assim como a erradicação do analfabetismo em 10 anos está também presente na nova Carta a previsão da extensão gradativa do caráter obrigatório do ensino secundário. Reafirma-se também a gratuidade do ensino público a todos os níveis. E finalmente, de modo inovador, a Constituição de 1988 afirma ser a creche e a pré-escola um direito da criança (de zero a seis anos), a ser garantido como faixa do sistema de ensino fundamental.

Pelo visto, as políticas educacionais, a partir da Constituição de 1988, começam a ganhar mais importância no cenário nacional, sobretudo na garantia de direitos e destinação de recursos. Porém, isso se efetivará conforme a distribuição dos recursos e a regulamentação da lei.

Especificamente sobre políticas educacionais no Brasil, Shiroma (2000) comenta que os debates do início do século XX exigiam a presença de um Estado forte, resultando na revolução de 1930 e, nesses tempos, a educação estava começando a ser vista como instrumento para a nacionalização e também como solução para os problemas econômicos, políticos e sociais do país – migração, êxodo rural, agitações urbanas etc.

Assim, o governo provisório criou o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, responsável por adequar ensino e modernização; foram efetivadas as Reformas Francisco Campos, em abril de 1931-32, criando o Conselho Nacional

⁴ Institucional-redistributiva: Parte da ideia de que o mercado é incapaz de eliminar a insegurança e a pobreza sozinho e que alguns serviços devem ser prestados pelas instituições de forma universal e gratuita. (DRAIBE, 1990)

de Educação, organizando algumas universidades, regulamentando o ensino secundário, a não obrigatoriedade do Ensino Religioso, etc. No entanto, a Igreja Católica protestava contra essa educação laica, proposta pela constituição de 1891, e denominava tais princípios como violência à crença professada pela maioria dos alunos. Apesar de o projeto católico ser de cunho tradicionalista, conseguiu, após algumas mobilizações, não se voltar à educação secular, pelo menos ganhou força para interferir nas definições de políticas curriculares (inclusão do Ensino Religioso nas escolas em regime facultativo), e outros atos de cunho político eleitoral. (SHIROMA, 2000, p. 19-21)

A esta reação da Igreja Católica existia outra dos intelectuais, políticos e educadores, chamados de “pioneiros” ou “reformadores”, que queriam utilizar a educação como instrumento de modernização, industrialização, de criação de uma nova cidadania.

Nesse sentido, esses dois grupos, mesmo sendo de posições contrárias, não eram tão diferentes assim. Ambos queriam uma adequação à situação vigente e em nenhum momento questionavam isso.

Em 1931-1932, de acordo com Shiroma (2000), foi escrito o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” que apresentava algumas ideias consensuais, apesar de diversidade dos intelectuais e educadores que o assinaram. Esses queriam então uma educação pública, leiga, gratuita e obrigatória, sem separação entre meninos e meninas; havia também declarada importância aos processos administrativos, psicológicos, biológicos da educação. Este documento causa revolta entre a direita católica chegando ao ponto, de em 1932, quando os renovadores tiveram maioria na ABE, os integrantes da igreja abandonaram a associação, fundando outra, especificamente católica.

Na Assembleia Constituinte de 1933, os dois grupos, renovadores e católicos, saíram com algum ganho. Os primeiros com a aprovação do ensino primário obrigatório, gratuito e universal e a criação de um Plano Nacional de Educação; e o segundo com o ensino religioso nas escolas, a liberação para o funcionamento de escolas privadas livres de impostos. Após 1937, o Estado definiria qual a função da educação: equacionar a questão social, que para Shiroma (2000, p. 26):

por um lado, lugar de ordenação moral e cívica, da obediência, do adestramento, da formação da cidadania e da força de trabalho necessários à modernização administrada. Por outro, finalidade submissa aos desígnios

do Estado, organismo político, econômico e, sobretudo, ético, expressão e forma 'harmoniosa' da nação brasileira.

Ampliando a reforma Campos, Gustavo Capanema e Raul Leitão da Cunha implementaram as Leis Orgânicas do Ensino, entre 1942 e 1946. Destacam-se a criação do SENAI, do SENAC, a organização de ensinos comerciais, industriais, agrícolas etc., manifestando o interesse pelas três áreas da economia regulamentando o ensino técnico-profissional industrial, comercial e agrícola (SHIROMA, 2000, P. 26-27).

Conforme Shiroma (2000), a Constituição de 1946 defendia a liberdade, a educação era assegurada como um direito e todos os poderes públicos eram obrigados a garantir a educação em todos os níveis. Para tal, foi denominada uma comissão para formular uma reforma na educação. Isso foi feito e encaminhado para discussão em 1948. Desde então se acirrou a disputa entre vários setores da sociedade, terminando com a vitória dos conservadores e privatistas na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 4024/61, treze anos depois.

Surgiram movimentos contrários a essa privatização da educação como o "Movimento em defesa da escola pública", Centros populares de cultura, a UNE, movimento de educação de base, etc., congregando vários intelectuais. Ainda, os planos que visavam a alfabetizar o maior número de pessoas que, como de Miguel Arraes e João Goulart, acabaram sendo extintos com o golpe militar de 1964.

As reformas de ensino empreendidas pelos militares trouxeram alguns elementos das discussões anteriores, porém obedecendo às recomendações de organismos externos e reiteradas por institutos nacionais que tinham interesses nos rumos que a educação poderia tomar. Surge assim, a educação como "capital humano" tentando atender aos anseios economicistas. Isso se confirma no Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967-1976) onde a educação faria "a consolidação da estrutura do capital humano do país, de modo a acelerar o processo de desenvolvimento econômico" (SHIROMA, 2000, P. 34). O objetivo era primeiro ofertar amplamente o ensino fundamental para garantir a qualificação mínima e, segundo, formação de mão-de-obra um pouco mais qualificada para atuar em setores administrativos e favorecer a modernização.

A legislação desse período estava totalmente voltada para o controle e para a censura dos movimentos, como os estudantis, ou para evitar quaisquer formas de manifestações. Fora essas regulamentações, criaram o MOBRAL, as diretrizes e bases para o primeiro e segundo graus (Lei 5692/71: formação para o trabalho; exclusão da filosofia, sociologia e psicologia da grade curricular) e, na Constituição de 1967, outra vez não foi estabelecido percentuais mínimos de recursos para a educação. Ainda, o crescimento da oferta de cursos superiores e a propaganda do regime através das disciplinas escolares como “moral e cívica” e “estudos dos problemas brasileiros”.

A lei 5540/68 reformulou os cursos superiores regulamentando desde as disciplinas, as formas de acesso, até a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Por outro viés, a universidade viveu os atos de exceções deste regime ditatorial.

Até o final do mandato do Sarney, o Brasil continuou vivendo a crise econômica e política iniciada anos antes. O desejo era de mudança, inclusive na área educacional. As reivindicações eram reforçadas pelos novos partidos e pelas associações que foram fundadas nesse momento. Entre outras coisas, queriam uma “educação pública e gratuita como direito público subjetivo e dever do Estado concedê-la. Defendia-se a erradicação do analfabetismo e universalização da escola pública visando à formação de um aluno crítico”. (SHIROMA, 2000, p. 47).

A ideia de uma educação pública e gratuita pode ser resumida em cinco aspectos: melhoria da qualidade da educação: permanência do aluno na escola; redução da distorção idade-série; merenda escolar; transporte etc.; valorização e qualificação dos profissionais da educação; gestão democrática e descentralização das esferas administrativas e pedagógicas; financiamento público da educação; ampliação da escolaridade obrigatória (zero aos 17 anos).

Na segunda metade da década de 80, começa-se a discutir a Constituição (que respeitou a direção indicada pelo consenso dos educadores sobre os rumos da educação) e estava se delineando a nova LDB. No entanto essa nova LDB, na sua tramitação foi perdendo pontos importantes e incorporando outros e, assim, não atendia às aspirações alimentadas até então pelos educadores, principalmente na responsabilidade do Estado frente à educação.

Assim, segundo Shiroma (200, p. 52)

capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com empresários e ONGs; descentralização com desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de captação de recursos; igualdade como equidade; cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; a melhoria da qualidade como adequação ao mercado e, finalmente, o aluno foi transformado em consumidor.

A conclusão de Shiroma resume as expectativas referentes à educação e mostra como efetivamente esse projeto educacional aconteceu concretamente. O que se pode perceber é que, por parte do estado, houve uma preocupação na inclusão de crianças e adolescentes na escola, porém nos aspectos relativos à qualidade, à formação de professores, etc., não se pensou numa política que fosse capaz de dar conta das novas relações que surgiriam nesse novo contexto.

Analisando os anos 90 e tentando identificar suas contradições e recorrências, Ferreira (2009), afirma que a educação foi questionada quanto ao seu papel de oferecer mobilidade social pelas transformações econômicas geradas pela globalização. Não obstante, nesse contexto, coloca a expressão “direito à educação” como uma forma de selecionar e disciplinar a pobreza, ou seja, a massificação da educação (leia-se, do ensino fundamental), é uma promessa e que não insere as classes populares nos meios produtivos. No mais, o aumento do número de alunos na instituição revelou ainda mais as desigualdades presentes na sociedade – pobreza, falta de sentido etc. Como consequência, a escola fica com a responsabilidade de manter a ordem social e, de quebra, deve garantir acesso à alimentação, à higiene, e, por último, à transmissão de conhecimento sistematizado. Tudo isso pautado em políticas educacionais que tentam esconder os conflitos sociais e que responsabilizam a escola (professores, gestores, aluno) pelos problemas ocorridos fora e dentro dela.

No decorrer da história, segundo Oliveira (2009), a educação foi pensada para servir a projetos hegemônicos ou, no sentido contrário, para atender aos anseios da população em geral. No primeiro caso, as características da educação escolar são a legitimação do sistema; o controle social; reprodução e manutenção do *status quo*; favorecimento da mobilidade social; apoio ao sistema de acumulação; preparo do sujeito para o trabalho etc. No segundo caso, busca-se uma transformação da sociedade através da emancipação, do conhecimento, do desenvolvimento humano que possa fazer frente às desigualdades, à discriminação etc. Nesse sentido, para Oliveira (2009), as políticas educacionais deveriam estar

relacionadas aos objetivos do segundo caso, levando em conta que com a participação da comunidade escolar é que poderia haver uma transformação.

No entanto, a globalização impõe uma nova reestruturação produtiva onde o conhecimento e educação passam a ser os elementos centrais para a produção e o acúmulo de capital, ou seja, a “força motriz e eixos da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico” (OLIVEIRA, 2009, p. 240). Por esse contexto, a educação passa a ser vista como um problema econômico, pois ela deve atender aos anseios do modelo hegemônico: “a capacitação e a requalificação dos trabalhadores para satisfazer as exigências qualificacionais do modelo produtivo, bem como formar o consumidor”. (OLIVEIRA, 2009, p. 241)

As reformas na educação é que permitem (ou permitirão) que esse projeto seja implantado. De acordo com Oliveira (2009, p. 242) as políticas educacionais

durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) objetivaram a elevação da competitividade do país e sua inserção na globalização econômica por meio de uma flexibilização das relações capital-trabalho, da elevação do tempo de escolarização da força de trabalho, do apoio ao processo de acumulação, legitimação do sistema, garantia da ordem e controle social e da implementação de novas formas de regulação dos sistemas de ensino e das escolas, visando maior concorrência, eficiência e produtividade.

Segundo Ferreira (2009), o governo FHC foi pautado pelo crescimento do setor privado onde antes era monopólio público. Ademais, as políticas educacionais, além da privatização, foram marcadas pela descentralização e pelo controle via gerenciamento e avaliação. Foi nesse momento que foi reconhecido o papel central da gestão na melhoria da qualidade do ensino, tendo por princípios a eficiência e a eficácia, próprios de empreendimentos privados. A gestão administrativa, financeira e pedagógica foi descentralizada e passado a cargo da escola, isto é, as responsabilidades pela educação foram colocadas sobre os ombros dos profissionais de ensino e da comunidade, inclusive o mau rendimento tornou-se, nesse tempo, culpa dos docentes e da má gestão. O problema, segundo Ferreira (2009, p. 256), é que se continuou com a mesma organização anterior, ou seja, não houve uma reforma na organização da escola, nem a contratação de mais profissionais, causando uma sobrecarga de serviço naqueles que atuam na instituição. Outra forma de explicar esse problema pode ser feita com a interpretação de Byzezinski (2008), para quem o governo FHC fez uso do princípio da

desconcentração (que pode ser tanto uma redistribuição de poder como uma desconcentração de tarefas, transferência de responsabilidade sem distribuir o poder decisório e os recursos financeiros).

A autora afirma que, o principal foco do governo FHC era desenvolver políticas que diminuíssem o gasto público e, em contrapartida, entregassem à iniciativa privada aqueles serviços que pudessem trazer rentabilidade. Por isso é dado maior importância à educação de 07 à 14 anos, formando minimamente leitores, escritores e contadores. Foi nesse sentido que se criou o FUNDEF. Em outras palavras, não houve grande investimento na educação infantil, no Ensino Médio, técnico e superior. Outras medidas para diminuir o “gasto social” foram: A municipalização da primeira etapa do Ensino Fundamental, fomentando ainda mais as desigualdades regionais (p. 257); O PDDE (Programa dinheiro direto na escola), levando o dinheiro para ser administrado na escola.

Tais medidas descentralizadoras e que trazem uma pseudoautonomia às escolas, era controlado através dos resultados que obtinham em um sistema de avaliações. Ou seja, é o Estado que joga a responsabilidade para as unidades executoras, obrigando-as a planejar seus passos orientados por regras pré-definidas e, por fim, avalia a atuação dos gestores, professores e escola para ver se obtiveram os resultados esperados.

A essas políticas educacionais Boneti (2007, p. 79-85) afirma que partem do princípio da homogeneização e seletividade. Essa última se refere ao repasse do conhecimento, quando de uma mudança, apenas a um grupo de pessoas, favorecendo-os e prejudicando as demais. Já a homogeneização é a base e a meta das políticas educacionais. É a base por homogeneizar todos os sujeitos e maquiar as desigualdades de acesso. É a meta ao estabelecer um ponto de chegada homogeneizante. Assim quem alcança a meta está “apto”, do contrário “inapto”.

Ferreira (2009) comenta que o neoliberalismo da década de 90 causou uma série de consequências, dentre elas, o desemprego. Nesse sentido, a educação obrigatória (de 07 à 14 anos) não era suficiente para atender às demandas do setor produtivo e para oferecer condições mínimas de subsistência. Isto quer dizer que o sistema econômico estava em crise e que era necessário repensá-lo. A solução foi criar programas assistenciais àqueles que se apresentam com vulnerabilidade social, sem por isso mudar os princípios do neoliberalismo.

a gestão de políticas educacionais empreendidas no governo FHC foi fomentada por ações descentralizadas em todos os níveis e tanto no campo privado quanto no público, transferindo para as unidades federativas (para as escolas e para os trabalhadores da educação) as responsabilidades com a oferta do serviço social. Esta tendência continuou no Governo Lula de forma mais sistemática porque foram construídos instrumentos gerenciais e adotadas práticas políticas de convencimento dos governantes estaduais e municipais para a adesão ao “Compromisso Todos pela Educação”. (FERREIRA, 2009, p. 263).

No governo Lula não foi muito diferente. Adotou e aprofundou algumas políticas de ajuste de seu antecessor, concedendo bolsas e créditos educacionais para tentar amenizar os malefícios da desigualdade social já latente. Interessante perceber as distâncias e contradições entre o que se analisa na realidade e o discurso: é fato que determinadas políticas educacionais são formas de controle social, de manutenção do sistema econômico, de reconhecimento que esse sistema é injusto, enfim, que são políticas compensatórias frente aos problemas sociais acarretados pelo neoliberalismo; do outro lado se reproduz um discurso de que a gestão, o aumento da qualificação docente, a participação da comunidade elevaria os níveis de qualidade do ensino público. Pode-se concluir que isso é uma falácia. Como pode existir uma gestão escolar eficaz, se o que se administra são questões superficiais? Se os programas e reformas educacionais existem para minimizar as desigualdades decorrentes do sistema econômico, os profissionais da educação nada mais são do que executores – leia-se mão-de-obra –, e colocá-los como os únicos responsáveis pelo rendimento de seus alunos é transformá-los em “bode expiatório” de uma organização social, política e econômica injusta, onde eles próprios também fazem parte das vítimas. Ou seja, “o exame das políticas educacionais implantadas revela que convivemos com a tradicional política de governos que busca driblar os conflitos mundial e nacional sob a ótica hegemônica do capital”. (FERREIRA, 2009, p. 266)

Sobre este aspecto, complementa a autora, Lula, antes de se eleger presidente teve que se comprometer “com a manutenção da política econômica”, (p. 260) - Este ponto reforça a origem de muitas políticas educacionais, independente das intenções manifestas objetivamente em cada programa. Segundo indica Cunha (2009), em suas pesquisas cada programa, também é marcado pela política

“zigue-zague”⁵, e por promover debates sobre educação que, ou morriam nas memórias de seus participantes ou transformavam-se em múltiplas políticas, não raramente opostas⁶, sobre os mais diversos temas educacionais. A intenção aqui era de colocar em prática um documento do início do governo chamado “uma escola do tamanho do Brasil”, porém, não se concretizou.

Em 2007 cria o PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação – envolvendo uma série de outros programas dentre eles, os sistemas de avaliações, capacitação de professores, FUNDEB etc., na busca da melhoria da qualidade da educação. Possuía uma tendência sistêmica e necessitava de articulação entre as várias instâncias do poder executivo. Daí a assinatura do “Compromisso todos pela educação”⁷ (Decreto n. 6094/2007) feita por todos os estados e por uma grande quantia dos municípios estabelecendo um plano de metas para a educação.

Por outro lado, nesse governo, houve um salto quantitativo, como no caso do aumento das escolas técnicas; PROEJA; as mudanças no sistema S”⁸; o FUNDEB, etc. Essas mudanças não têm um grande poder de influenciar, segundo Ferreira (2009, p. 265), “os baixos índices de avaliação, ou mesmo o problema da evasão escolar”, uma vez que como explica a autora

⁵ Termo utilizado por Cunha em 1991 para explicar a volatilidade, as constantes transições entre modelos educacionais presentes em alguns estados brasileiros, principalmente a partir da troca dos secretários da educação que, deixavam de lado as ações de seu precedente e apontava para outra forma de currículo, de arquitetura escolar, etc. moldados à sua visão de educação. A administração “zigue-zague”, segundo Cunha (2009, p. 121-122), possui três causas: 1) O eleitorismo: Realização de políticas educacionais que tragam visibilidade política ao secretário e/ou governador; 2) Voluntarismo político/ideológico: pretensão vontade de eliminar todos os problemas educacionais durante seu mandato; e 3) Experimentalismo pedagógico: A implantação apressada de propostas curriculares sem o seu reconhecimento científico.

⁶ Para Ferreira (2009, p. 263), as políticas educacionais da gestão LULA, apresentam antagonismos e bases teóricas diferentes. Um exemplo é o caso do PDE-escola, ou seja, a lei exige que a escola construa um Projeto Político Pedagógico (PPP) como instrumento de autonomia, porém impõe de forma paralela e fora desse projeto o PDE-Escola.

⁷ Movimento organizado em 2006, envolvendo diversos setores econômicos da sociedade, colocando algumas metas para a educação no Brasil.

⁸ O Sistema S se utiliza de recursos advindos de tributos de entidades privadas (orçamento médio de 13 bilhões de reais, mais que o da Bolsa família que permeia os 8 bilhões). Por causa da gestão desse dinheiro e das constantes cobranças do Tribunal de Contas, o sistema S começou a buscar a autossustentação, que foi impedida pelo governo através de duas medidas. A primeira foi o Decreto 5.727/ 2006 que trata da composição dos conselhos do SENAI, incluindo, mesmo que de forma simbólica, a participação de representantes de entidades sindicais. A segunda foi o acordo entre governo e SENAI, após as críticas do ministro Haddad e as constantes discussões e apelos de empresários e artistas acerca das propostas reivindicadas para esse sistema. Quanto às críticas de Haddad, se referem à distribuição da maior parte dos recursos a cultura em detrimento a educação; a pouca duração dos cursos oferecidos; a venda dos cursos; etc. Nesse sentido, a ideia do Ministro da Educação era aumentar os recursos para a educação; o oferecimento de cursos gratuitos e voltados para a formação geral, entre outros.

a crise da escola é protagonizada não somente por estudantes, mas também pelos trabalhadores docentes, que se sentem insatisfeitos e desvalorizados com sua profissão no quadro da intensificação de seu trabalho. Os conflitos da condição docente se aprofundam devido ao aumento da precariedade com as questões salariais não equacionadas, as tensões na rotina do trabalho permeada pelas dificuldades sociais, culturais e econômicas da maioria da população estudantil. Os professores passaram a conviver e a temer os fenômenos de violência, indisciplina e não aprendizagem. (FERREIRA, 2009, p. 266)

Durante o governo LULA, os professores também são alvos de políticas e programas governamentais. Porém o foco muda passando a ser

o crescimento do país e a chamada inclusão social por meio de uma educação de qualidade para todos. As ênfases recaíram sobre a reforma do ensino superior, o incentivo à qualidade da educação básica, a alfabetização e fortalecimento da educação profissional. (OLIVEIRA, 2009, p. 242)

A educação de qualidade pode ser entendida de maneiras diferentes dependendo da orientação: se for a do modelo econômico, a qualidade será um sujeito (que é unicamente responsável por sua formação) com competência para o trabalho; num segundo caso, a partir da perspectiva de educação como luta e direito, uma série de elementos se fazem presentes para garantir essa qualidade, embora isso não seja definitivo. Dentre elas, destaca Oliveira (2009, p. 249):

- a) quadro de professores qualificados;
- b) existência de carga horária docente disponível para o desenvolvimento de atividades que não sejam de aula;
- c) dedicação de professores a uma só escola;
- d) aumento de salário de acordo com a formação continuada e titulação;
- e) corpo docente pertencente ao quadro efetivo;
- f) dedicação dos não docentes a uma só escola;
- g) instalações bem conservadas;
- h) existência de biblioteca e laboratórios;
- i) motivação para o trabalho;
- j) diretor eleito com experiência docente e de gestão;
- k) participação da comunidade escolar;

l) integração da escola com a comunidade local e existência de conselho escolar (ou equivalente) atuante;

m) cuidados com a segurança da comunidade escolar.

O governo, no entanto, transfere algumas das suas responsabilidades para os municípios e escolas, exigindo desse sistema a execução de políticas sem que por isso lhe dê recursos e profissionais suficientes. Diante dos vários elementos para uma educação de qualidade, colocados acima, alguns podem ser resolvidos com a injeção de recursos na educação (instalações, melhores salários, etc.) ou do estabelecimento de critérios para a organização escolar (dedicação a uma só escola, formação continuada), ou seja, cabe ao Estado tomar essas decisões.

Conforme Oliveira (2009a, p. 17), “as políticas educativas na atualidade partem da noção de que a escola é espaço de ensino, mas antes de tudo de promoção de justiça social”. Tal noção vem à tona quando se leva em conta as novas funções atribuídas à escola, como por exemplo, os “desafios educacionais contemporâneos”, onde a instituição é responsabilizada a organizar-se no sentido de amenizar os males do sistema econômico e de suas consequências (inclusão, meio ambiente, sustentabilidade, cidadania etc.), ou as funções de caráter paliativo: Bolsa Família (Lei n. 10836/2004); Projovem (Lei n. 11129/2005) e políticas de saúde e alimentação (distribuição de leite, merenda escolar etc.). Ou seja, “por meio da escola espera-se corrigir determinados desequilíbrios característicos da estrutura social e econômica vigente”. (OLIVEIRA, 2009a. p. 17)

A crise da escola continua quando se questiona seu papel, ou seja, a escola não é mais a única que fornece saber ou certificação; grande número de seus egressos ou são analfabetos funcionais ou não tem capacidade de participação política; questiona-se até a educação para a cidadania, tendo em vista que, em alguns programas de governo esse tema é colocado em paralelo à educação escolar.

Enfim, até aqui pode-se verificar que as políticas educacionais são políticas sociais e suas origens estão vinculadas, no ocidente, ao capitalismo. Além disso, são influenciadas por interesses, ideologias, lutas de classes, entre outras características que estão na origem de alguma política.

No que se refere às políticas educacionais no Brasil, as legislações trabalharam com a noção educação mínima obrigatória bem como com tentativas de

erradicar o analfabetismo. Foi a partir da Constituição de 1988, que vem à tona a ideia de universalização do acesso ao ensino e, com isso, também, uma série de problemas que não eram flagrantes na escola, passam a ter uma maior visibilidade. São os casos, por exemplo, da escola ser questionada quanto ao seu papel de oferecer mobilidade social; dificuldade estatal de se universalizar o ensino em todos os seus níveis; problemas que aparentemente eram externos à escola passam a fazer parte de seu cotidiano e/ou das suas atribuições; pouco investimento no setor educacional; falta de professores qualificados; etc. As soluções encontradas pelos governos (FHC e Lula), foi investir na gestão, privatização, direcionar fundos (FUNDEF e FUNDEB) para financiar a educação e responsabilizar os educadores e funcionários pelo baixa qualidade da educação.

Aliado a isso, reforça Oliveira (2009a), questiona-se o papel da escola como capaz de disseminar conhecimentos válidos. Problemas como baixo desempenho dos alunos em avaliações, desinteresse pela escola e pelo estudo, violência, indisciplina, evasão escolar, etc. refletem esse tempo de crise da sociedade, do conhecimento e da própria escola.

Conscientes disso parte-se para o estudo específico das legislações educacionais brasileiras buscando identificar como estas lidam com essas problemáticas.

1.3 LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL – 1988-2011

Sobre a legislação educacional se busca fazer uma análise documental das políticas públicas que norteiam – ou nortearam – a educação nacional desde a aprovação da Constituição Nacional de 1988 até o término do Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011), em um aspecto específico, o enfrentamento às violências nas escolas, que se desdobra em outro que é como o processo de formação de professores preconizado por essa legislação contribui para a atuação com essa problemática.

Quadro 1: Legislação educacional 1988-2011

LEGISLAÇÃO	O QUE DIZ SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E/OU VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS
Constituição da República Federativa do Brasil	Dita regras para a organização das diferentes etapas do ensino, bem como da sua manutenção. No que se refere a aspectos que podem ser relativos à violência escolar ⁹ afirma no Art. 227, ser dever da família, da sociedade e do

(1988)	Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.
Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	O Art. 53, diz que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”, e no art. 58 que “no processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura”. O ECA também afirma ser a criança e adolescente uma pessoa em desenvolvimento e deve “ter direito à liberdade, ao respeito e à dignidade”. (art. 15). Deve ter liberdade quanto à opinião, expressão, crença e culto religioso (art. 16, II e III). Ainda, deve ser respeitado em sua integridade “física, psíquica e moral da criança [...], abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.” (art. 17). Quanto a quem deve ser responsável pela efetivação desses direitos, o ECA afirma ser dever de todos, conforme o Art. 18. “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor”. A Escola deve zelar pelo cumprimento desses direitos garantidos em lei e comunicar às demais instâncias do poder estatal os “maus-tratos envolvendo seus alunos” (art. 56, I).
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96)	A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) nos seus artigos 2º e 3º define que a educação é um dever da família e do Estado e o Ensino formal deve ser ministrado com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Além disso, o art. 2.º estabelece que A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996) Quanto à organização, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem trabalhar conjuntamente. A União elaborando o Plano Nacional de Educação; Os Estados incumbir-se-ão de “elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios” (art. 10): os estabelecimentos deverão elaborar e executar sua proposta pedagógica. (ENS; RIBEIRO, 2011) No Art. 13, são apresentadas as incumbências dos professores na elaboração do PPP da escola, ou seja, define ser tarefa do professor: construir e cumprir a proposta pedagógica; buscar a aprendizagem dos alunos e recuperar os que têm menor rendimento; participar integralmente das atividades relativas à avaliação, planejamento etc. Já, o Art. 61, parágrafo único, apresenta os fundamentos necessários à formação dos professores
Plano Nacional de Educação	Trata preferencialmente da questão de formar mais professores, valorizá-los e assim, tentar trazer qualidade à educação, tendo por base a formação inicial ¹⁰ e continuada, condições de trabalho e avaliação de desempenho. Esse plano segue um esquema de fazer um diagnóstico das diferentes etapas e modalidades de ensino para, por fim, indicar objetivos e metas para serem cumpridas ao longo do decênio.

⁹ Algumas considerações sobre a legislação e sua relação com a violência escolar pode ser encontrada no capítulo sobre bullying, de Ens e Ribeiro (2011).

¹⁰ Superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula (BRASIL, 2001, p. 98)

Parecer CNE/CP 9/2001 e Resolução CNE/CP Nº. 1/02	O parecer CNE/CP 9/2001, que serve de substrato para a construção da resolução CNE/CP Nº. 1/02 (Que institui diretrizes para a formação de professores em nível superior), coloca que o Brasil vem melhorando em diferentes aspectos da educação formal – universalizando o acesso gradativamente, construindo diretrizes para as diferentes modalidades etc. – e isso se faz necessário, segundo tal parecer, para fazer frente aos desafios impostos pela globalização, pelas novas formas de organização do trabalho, entre outros. Nesse sentido, se reconhece o papel da escola, sobretudo na “promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais.” (BRASIL, 2001, p. 4).
Plano de Desenvolvimento da educação (Decreto 6094/2007)	Estabelece o plano de metas “Todos pela educação” onde são apontadas diretrizes para a formação de professores. Pode-se destacar o art. 2: XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação; XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho; XIV - valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;
Política Nacional de Formação de Professores (Decreto 6.755/2009)	Cria uma política com princípios semelhantes ao Plano Nacional de Educação de 2001. Dentre eles, assegurar o direito do aluno a uma educação de qualidade; formação de professores comprometidos com um projeto, ético, social e político; articulação entre teoria e prática e reconhecimento do espaço escolar como formativo, etc
Decreto 7.219/2010	Tem como objetivo principal inserir o licenciando no cotidiano escolar, tentando articular teoria e prática (art 3, VI), e elevar a qualidade da educação.
Resolução n. 4/2010	Define as diretrizes curriculares para a educação básica, deixa claro na parte das referências conceituais que são funções da Educação Básica além do Educar, o Cuidar, ressaltando sua inseparabilidade e função norteadora (Art. 6, art. 19, art. 23,) e no Art. 56 assume-se que “a tarefa de cuidar e educar, que a fundamentação da ação docente e os programas de formação inicial e continuada instauram” é que devem ser a base para a formação dos docentes. Afirma que a formação do professor não se finda com a graduação exigindo que a formação continuada esteja prevista nos projetos políticos pedagógicos.
Plano Nacional de Educação/2011-2021¹¹	Quer “elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta” (BRASIL, 2011, meta 12). Dentre as estratégias que pretendem adotar está a de aumentar o percentual de concluintes do ensino superior, bem como ofertar cursos de formação de professores para a educação básica nas áreas de ciências e matemática, tendo em vista o déficit de desses profissionais. Outro ponto é a exigência de que todos os professores da educação básica possuam formação específica, em cursos de licenciatura, nas áreas em que atuam (meta 15) e para tal, se propõe fazer um diagnóstico da situação e das necessidades de formação dos profissionais do magistério, consolidar o financiamento estudantil, ampliar o PIBID (programa de iniciação a docência) e a formação de professores por meio eletrônico; Também rever os currículos das licenciaturas para implantar uma educação que tenha como foco o aluno dividindo a formação em geral, na área do saber e didática específica; continuar com as avaliações em larga escala e valorizar os estágios de docência.

¹¹ Não aprovado até a data da escrita desse relatório de pesquisa

Comentando essa legislação e trazendo para a análise de aspectos referentes à formação de professores e às violências nas escolas, percebe-se que a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), não fala especificamente da formação de professores – nem chega a usar esse termo. Chama a atenção o fato da organização dada à educação e a proteção que deve ser colocada à criança e ao adolescente se encontram em locais diferentes na Constituição. Talvez se imagine que a escola seja um local neutro de situações que possam vitimizar alunos e professores, conforme Ens e Ribeiro (2011)

O ECA também não fala em formação de professores, mas diz o que a criança e adolescente tem direito. Portanto, cabe ao professor atender ao desenvolvimento pleno da pessoa (?), prepará-lo para o trabalho (?) e cidadania (?) bem como respeitá-lo em seu contexto e individualidade, como afirmam os artigos 53 e 58 do estatuto da criança e do adolescente. Fazer cumprir essa lei exigiria das unidades formadoras instrumentos teóricos e práticos que envolvessem esses temas.

No que se refere a LDB, Brzezinski (2008) afirma que a partir do art. 87 , o MEC torna-se pedagogo para treinar o professor incentivando programas de capacitação de leigos para a educação básica, organizando os PCNs e instituindo diretrizes para formar professores em nível superior, entre outras.

A questão da violência nas escolas, nesse sentido, deve constar no Projeto Político Pedagógico e caberia às instituições superiores de educação, conforme o Art. 53 inciso II, “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes”. Entendendo assim que a questão sobre violências nas escolas na formação dos professores ficaria sob responsabilidade das universidades fixar uma disciplina ou tema que tratasse dessa questão, o que suscita questionamentos como: seria mais uma disciplina que daria conta de questões que exigem um trabalho coletivo dos órgãos envolvidos com tal problema social? Mas não se pode esquecer de que a escola, ou o próprio espaço de formação não poderá deixar de voltar-se para essa discussão, ou melhor ainda, será fundamental trabalhar de forma transversal ao currículo aspectos voltados às violências nas escolas.

Já o PNE/2001 reconhece-se que os

esforços dos sistemas de ensino e, especificamente, das instituições formadoras em qualificar e formar professores tem se tornado pouco

eficazes para produzir a melhoria da qualidade do ensino por meio de formação inicial porque muitos professores se deparam com uma realidade muitas vezes desanimadora. (BRASIL, 2001 p. 95).

No mais, o que se aproxima das discussões sobre os problemas escolares é a exigência do compromisso social e político e também da participação do professor na luta e prevenção da violência escolar.

O problema, apontado pelo próprio Plano é o de que há uma grande parcela dos professores que não possuem formação mínima para a docência na etapa em que atua. No entanto, se quer, dentre outras coisas, que esse profissional ajude na elaboração do PPP, participe das instâncias colegiadas e tenha “compromisso social e político” (BRASIL, 2001, p. 98). Além de que tenha conhecimento dos conteúdos específicos, bem como dos conhecimentos pedagógicos; convívio com a realidade escolar nos seus aspectos administrativos, didáticos, de docência e de relacionamento entre as diferentes culturas de seus alunos.

Porém, o que se percebe nos objetivos e metas é um esforço desesperado de formar ou habilitar professores a qualquer custo (a distância, à noite, nas férias e recessos, em especializações etc.).

Quanto ao parecer CNE/CP 9/2001, apesar da melhoria preconizada, há uma série de dificuldades a ser superada, dentre elas, a questão da formação de professores que se manteve num formato tradicional, desconsiderando alguns aspectos que, atualmente, de acordo com o parecer, fazem parte da atividade docente:

1. Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
2. Comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos;
3. Assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
4. Incentivar atividades de enriquecimento cultural;
5. Desenvolver práticas investigativas;
6. Elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
7. Utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;
8. Desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe. (BRASIL, 2002, p. 4).

Interessante perceber que, nesses pontos, há o reconhecimento de que a formação de professores e a atuação desses não estão de acordo com as

necessidades discentes, com as exigências da sociedade e nem com os dados apresentados sobre a melhora da educação. Mesmo assim se afirma no parecer que se continua com uma formação inicial tradicional; mostram-se dados quantitativos de melhora – acesso, avaliações etc.; e, por conseguinte, faz uma crítica às instituições formadoras pela incapacidade ou de identificar quais as necessidades mais urgentes da profissão, ou de como trabalhar com essas necessidades, se acaso soube identificar, ou de como transmitir esse conhecimento aos docentes.

Fica com os Institutos de Educação Superior (IES) a tarefa de incluir em suas propostas de cursos conteúdos julgados necessários como é o caso da questão da violência escolar, tendo em vista que a Resolução CNE/CP Nº. 1/02 não trata especificamente dos conteúdos.

art. 10. A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores. (BRASIL, 2002)

Esta Resolução quer instituir diretrizes para a formação de professores em nível superior. Para esse estudo, que se preocupa com a representação dos professores sobre a violência escolar, é interessante ressaltar alguns artigos, como o 2º e o 3º que dizem que deve haver uma preparação do futuro docente para “o acolhimento e trato à diversidade” (art. 2, parágrafo II) e que sua formação deve ter correlação imediata com o que se espera dele no ambiente escolar. Ainda, o artigo quarto aponta para que o graduando deva possuir uma série de competências indispensáveis a sua atuação profissional. Já os artigos quinto e sexto comentam sobre o que deve ser considerado na construção do projeto político pedagógico de cada curso.

Percebe-se que, em aspectos como o de indisciplina, de violência escolar, entre outros, não há uma legislação específica. Quem e com quais instrumentos e materiais se prepara um docente para lidar com tais situações? Se levamos em conta o que diz a Resolução CNE/CP 1/2002, é a própria unidade formadora que deve colocar em seus projetos de curso formas de se trabalhar com essas demandas. No entanto, ainda fica a pergunta do perfil daquele que forma o professor e de sua experiência recente referentes a questões de violência infanto-juvenil (o professor uni-

versitário lida com outra clientela) e da exigência democrática da construção desse projeto (quando isso acontece). Contudo,

a seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores [...] serão de competência da instituição de ensino, sendo seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores (BRASIL, 2002, Art. 10).

Com isso, quer-se que “cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios” (art. 14)

Especificamente no artigo sexto, afirma-se que a instituição formadora deverá considerar que o egresso tenha as seguintes competências: comprometimento com os valores da sociedade democrática; que saiba identificar e cumprir com a função social da escola (?); dominar conteúdos específicos e relacioná-los com outros conhecimentos; dominar aspectos pedagógicos inerentes a sua função; ser capaz de pesquisar, se aperfeiçoar e administrar seu próprio desenvolvimento enquanto profissional. Isso, aliado às competências específicas de cada etapa da educação.

No Plano de Desenvolvimento da Educação (Decreto 6094/2007), nos aspectos relativos à violência escolar, ressalta-se o entendimento dado pela Resolução CNE/CP 01/2002 em que o professor, junto com escola e comunidade, deve, conforme artigo 2, XVI – “envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola”, portanto, são responsáveis pelo direcionamento a ser dado para o processo pedagógico de cada etapa de escolarização.

Na Política Nacional de Formação de Professores (decreto No 6.755, DE 29 de janeiro de 2009) o tema da violência escolar entraria em um dos objetivos do decreto que comenta sobre a perspectiva na qual deve ser formado o professor, conforme art. 3, VIII: “da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo;” e inciso X, que quer “promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais”. O que essa legislação traz de novo é colocar a CAPES como coordenadora dos cursos de formação inicial.

Já a Resolução nº. 4, de 13 de julho de 2010, que também não utiliza a palavra violência, nem chega a comentar sobre tensões e conflitos no espaço escolar, mas diz que a escola é um local que deve assegurar direitos da criança e adolescente, respeitando-os em seus contextos, identidades, posturas, tempos etc. Que esses sujeitos devem ser educados para a solidariedade humana e respeito recíproco.

Na mesma resolução está escrito que querem resgatar a imagem social do professor: será que é de cuidador? Outra questão que aparece é que nos princípios é apresentada a noção de cuidar como sendo uma das bases da educação e, quando vai descrever quais seriam as funções do professor, ela não coloca o aspecto do “cuidar” como uma atribuição

O PNE/2011, no que se refere às metas que falam sobre formação de professores, propõe também o aumento da qualificação profissional por meio de pós-graduações *strictu sensu*, bem como a disponibilização de materiais didáticos e de apoio visando a subsidiar a preparação das aulas por parte dos professores. Destaca, como em outros momentos, a necessidade da valorização dos profissionais da educação e, desta vez, as estratégias descritas são a atualização do piso salarial nacional dos professores e tentar equipará-lo com o rendimento de outros profissionais com mesmo nível de formação, implementar plano de carreira com possibilidade através da prova nacional de admissão de docentes e acompanhamento para o professor iniciante, entre outros.

É a primeira legislação que propõe a possibilidade de “políticas de combate à violência na escola e construção de uma cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade escolar” (meta 7, estratégia 7.14) e “estabelecer ações efetivas especificamente voltadas para a prevenção, atenção e atendimento à saúde e integridade física, mental e moral dos profissionais da educação” (Meta 7, estratégia 7.23). Estas estratégias não foram criadas devido ao reconhecimento da situação vivida nas escolas, nem por um reconhecimento dos direitos dos professores enquanto cidadãos de trabalharem em um ambiente seguro, mas sim para a efetivação de duas metas: primeira, aumentar o acesso dos alunos ao atendimento escolar; segunda, atingir as médias do IDEB projetadas. O próprio plano, nesses termos, admite a questão da violência e seus efeitos na aprendizagem.

Quais os resultados advindos dessas políticas? Para essa análise pode-se utilizar as conclusões de Brzezinski (2008) contidas em um livro em que os autores

fazem diversas interpretações, sob variados ângulos, sobre os dez anos da LDB 9394/96. A própria organizadora do livro escreve um capítulo no qual quer fazer uma revisão do tema Formação de profissionais da educação, passados dez anos da LDB/1996 e quase finda a “década da educação” (art. 87, LDB/96) que, segundo a autora, entre outras coisas, objetivava criar o Plano Nacional de Educação (PNE), matricular todos os educandos de seis a quatorze anos no Ensino Fundamental, promover cursos presenciais e a distância a jovens e a adultos insuficientemente escolarizados, capacitar todos os professores em exercício, inclusive a distância e, ao fim da década da educação, somente seriam admitidos professores formados em nível superior ou por treinamento em serviço. Segundo Brzezinski (2008), a implementação dessas leis e metas foram desenvolvidas por um “‘pseudodemocrático’ Estado Mínimo Brasileiro a fim de cumprir a letra da lei e, sobretudo, alcançar a qualidade necessária à educação básica e à educação superior no campo da formação de professores”. (p. 167). Também afirma que mesmo com o otimismo do Governo Federal, o que temos é a inexistência de dados qualitativos, a desqualificação do Ensino Fundamental, mesmo com 96% de crianças até 14 anos na escola, e a falência do Ensino Médio. Também houve uma redução de funções docentes ocupadas por leigos (em 1995 existia cerca de 65 mil professores que não haviam terminado o Ensino Fundamental) – (Quadro 2).

Quadro 2 - Professores leigos atuantes

REGIÕES	1995	2002	2005
NORTE	37%	10,50%	2,40%
NORDESTE	30%	9,30%	1,90%
CENTRO-OESTE	14%	3%	0,80%
SUL	9%	2%	0,68%
SUDESTE	3%	1%	0,27%

Fonte: Organizado pelo autor a partir do texto de Brzezinski (2008)

Muito dessas políticas são financiadas pelo Banco Mundial e movidas por princípios neoliberais, colocando o Brasil como um país que tem respondido às exigências desses organismos. Para Brzezinski (2008), esses organismos consideram quantidade como qualidade. Isso se confirma quando se analisa a década da educação e se vê que ela tem apresentado características neoliberais aliadas à desigualdade social brasileira. No discurso, essas políticas estão integrando o Brasil no mun-

do globalizado. Porém, elas se pautam na ideia de um Estado mínimo, tirando do governo a responsabilidade pela educação.

Apesar desses números, são frequentes as críticas a respeito da qualidade da educação. Dados do Saeb (Quadro 3) mostram uma diminuição do rendimento apresentado pelos alunos.

Quadro 3 - Sistema Nacional de Avaliação da educação básica (IDEB)

	Escala de zero a 500	1995	2005	2007
4 série	PORTUGUES	188,3	172,3	175,77
	MATEMÁTICA	190,6	182,4	193,48
8 SÉRIE	PORTUGUES	256,1	231,9	234,48
	MATEMÁTICA	253,2	239,5	247,39
ENSINO MEDIO	PORTUGUES	290	257,6	261,39
	MATEMÁTICA	281,9	271,3	272,89

Fonte: Organizado pelo autor a partir do texto da Brzezinski (2008)

Segundo a autora, a situação ainda é preocupante e contribuem para isso, a falta de professores (em torno de 750 mil); as políticas pontuais que não resolvem a questão da qualidade da formação do professor; a necessidade de valorização dos profissionais da educação, com formação continuada, plano de cargos e salários e condições dignas de trabalho.

Para Saviani, esses resultados obtidos pelos discentes são causados por uma “inclusão excludente”, ou seja, a “inclusão do aluno sem dar a ele o domínio dos conteúdos elementares”, sendo essas políticas um “esforço para melhorar estatísticas e não o ensino.” (CAPRIGLIONE, 2007. apud Brzezinski (2008), p. 173).

Diante dessa situação, surge o PDE (2007), conhecido como PAC da educação, na tentativa de amenizar as deficiências do ensino público. Destina-se, assim, 500 milhões de reais à educação para a área de educação básica e para estabelecer um piso salarial para os professores.

A autora comenta sobre o mundo oficial e o vivido. O primeiro “é o mundo do sistema que se sustenta na quantidade visualizada por meio de estatísticas, sem a preocupação de demonstrar a qualidade social da formação e atuação dos docentes”. (BRZEZINSKI, 2008, p.174). O outro é o real, com exclusão, professores portadores de certificados etc. Nesse contexto, surge a questão:

quando virão ações propositivas à desejável política nacional de Estado que envolva a formação de profissionais de educação associada à profissionalização docente, que requer articulação entre formação inicial e continuada e condições dignas de trabalho e de salário, tendo como ponto de partida a qualidade da formação e o salário-base para os professores em todo o país? (BRZEZINSKI 2008, p.175)

A LDB 9394/96, segundo Brzezinski (2008), estava carregada por essa contradição entre o oficial e o vivido; a lei abre possibilidade para muitas interpretações; foi criticada por educadores comprometidos com a democratização da sociedade e com a defesa da educação pública e gratuita; e aplaudida por conservadores e privatistas que viram a possibilidade de expansão do ensino superior privado. Um exemplo disso foi a divisão do ensino superior em Universidades, IES, faculdades, entre outros.

As políticas dos anos 90 para a formação dos profissionais da educação, segundo Freitas (1999)¹², apresentam-se como um diferencial negativo frente aos demais cursos de graduação. O primeiro problema foi transformar a formação de professores em cursos técnico-profissionalizantes, reaproveitando disciplinas que foram feitas em cursos anteriores sem a necessidade de uma pesquisa mais abrangente, terminando por ser um licenciado com apenas 1600 horas de estudo. Outra questão é a exigência de menos mestres e doutores (10%) na constituição do corpo docente de uma instituição de ensino superior representando uma queda de qualidade no que se refere ao futuro profissional egresso. Ainda, os conteúdos ministrados por essas IES são de acordo com as diretrizes para a educação básica, tornando seus futuros profissionais em técnicos pedagógicos, haja visto não ter obrigatoriedade da pesquisa e produção de novos conhecimentos, conforme Decreto 2.032 de agosto de 1997. Ou seja, esse Decreto cria uma nova separação onde a formação técnica, específica, de conteúdo, fica com algumas IES e a pesquisa e construção de novos conhecimentos são de responsabilidade das universidades.

Em outro subtítulo denominado “Desdobramentos da LDB e outras leis que a alteram: mudanças? Perspectivas? Perplexidades?” a autora mostra que houve um avanço na concepção de educação, pois prove o Homem para participação social, o acesso à cultura, ao trabalho, ao progresso, à cidadania, a tornar-se sujeito e à superação dos condicionamentos sócio-culturais.

¹² FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p.17-44, n. especial, 1999. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

No entanto, trouxe algumas mudanças, como por exemplo, a Lei 11.274/2006 que alterou os artigos 6, 29, 30, 32 e 87 da LDB 9394/96, instituindo o Ensino Fundamental de nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos. Essa alteração acompanhou a Resolução CNE/CEB n. 3/2005 que definiu normas para a educação: Infantil – até cinco anos; Creche – até três anos; Pré-escola – de três à cinco; e Ensino Fundamental – dos seis aos quatorze anos.

Os problemas na aplicação da Lei 11.274/2006 configuram-se em: os cursos de formação de professores estão voltados para as séries iniciais; despreparo do professor para atender às exigências dessa reestruturação; insegurança administrativa e interferência dessa lei nos cursos de formação de professores que têm suas diretrizes e resoluções anteriores - RES.CNE/CP n. 1/2002 – Licenciatura Plena; RES.CNE/CP n. 1/2006 – Licenciatura (Pedagogia).

Segundo Brzezinski (2008), é indispensável ao profissional da educação ter conhecimento para atuar em todos os níveis e modalidades de ensino. No entanto, algumas legislações desconsideram isso.

- Resolução CNE/CP n. 1/1999: Fala sobre os Institutos Superiores de Educação (ISE) como alternativa para a formação de professores (artigos 62 e 63 – LDB). Em seu Art. 1, diz que ela visa à formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica. (p. 182) e ainda determina a modalidade de ensino a que se destina cada licenciatura: anos iniciais do EF ou anos finais do EF e EM ou Formação continuada: atuação na educação básica, sem referência ao professor pesquisador;
- RES. CNE/CP n. 1/2002: Instituiu as DCNs para a formação de professores, reduzindo a formação científica do professor para atuar na educação – limitada à prática pedagógica; professor centrado nas competências em uma formação prática e simplista; cria um sistema federativo de certificação de competências da educação básica (Art. 16);
- Resolução CNE/CEB n. 1/2003 (Direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio). Apresenta um avanço para a garantia dos direitos dos formados no ensino profissionalizante e um retrocesso para os que defendem o nível superior para atuação na educação infantil. Também

impede a procura por cursos de Pedagogia e não promove a iniciação científica dos futuros docentes;

- Decreto n. 5.622/2005 (Regulamenta o art. 80 da LDB/1996: ensino a distância em todos os níveis). No Art. 2º. Dec. 5622 está dito que a EaD abrangerá a educação básica, de jovens e adultos, profissional, superior, especialização, mestrado e doutorado. Ainda diz que as atividades práticas e avaliativas devem ser presenciais (art. 1 § 1º.) e devem ter a mesma carga horária do curso presencial. (art. 3 § 1º.) Nessa perspectiva, não se está questionando a necessidade da EaD, mas a qualidade nos aspectos pedagógicos, epistêmicos e científicos de modalidade de formação inicial e continuada;
- Lei 11.502/ 2007: Modificou as competências e estruturas da Capes com o objetivo de assumir a formação de professores da educação básica. No entanto, conseguirá a Capes valorizar e avaliar a Educação Básica assim como fez com o *Stricto Sensu*?

Como pontos positivos, Brzezinski (2008) cita a Lei n. 9424/1996, que cria o Fundef – financiamento da educação, apresentando avanço no Ensino Fundamental e na valorização do magistério, pois exigia a criação dos planos de cargos e salários para a disponibilização dos recursos; a Medida Provisória n. 339/2006, que foi transformada na Lei n. 11.494/2007, Fundeb, com a intenção de financiar a educação infantil, de jovens e adultos e Ensino Médio e, também, a necessidade de Plano de Carreira dos docentes para receber os recursos.

A autora destaca ainda como tendo uma boa perspectiva os princípios e diretrizes para a formação dos profissionais da educação colocados no PNE (2001-2010):

- Sólida formação teórica;
- Ampla formação cultural;
- Atividade docente com foco formativo;
- Contato com a realidade escolar do início ao final do curso;
- Pesquisa com princípio formativo;
- PNE – Princípios e diretrizes para a formação dos profissionais da educação;

- Domínio das novas tecnologias de comunicação e informação e capacidade de integrá-las à prática do magistério;
- Análise de temas atuais da sociedade, da cultura e da economia;
- Inclusão de questões relativas à inclusão, gênero e etnia nos programas de formação;
- Trabalho coletivo interdisciplinar;
- Vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino;
- Desenvolvimento do compromisso social e político do magistério;
- Conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais da educação básica.

O PDE foi avaliado em 2006 e grande parte destes princípios não foi alcançada. Brzezinski (2008) atribui a culpa desse insucesso aos vetos feitos por FHC aos dispositivos que aumentavam as verbas da União a serem investidas na educação.

Mais que identificar, por parte do governo, quais os problemas e definir algumas estratégias de superação, é importante que essas discussões se transformem em políticas, isto é, apesar do esforço de algumas instituições em construir currículos diferenciados e projetos que vão ao encontro dos desafios da docência, a maioria das ações esbarram em questões burocráticas, de organização, ou, que vai contra alguma política educacional, trabalhista, salarial, etc., estabelecida. Essa crítica não é nova, pois, desde a década de 90, autores fazem-na apontando que as mudanças políticas na área da educação são na forma de distribuição de funções, novas pedagogias, porém o recurso humano – funcionários e professores – e arquitetônico continuam relativamente os mesmos.

Não obstante, resta-nos trabalhar com a noção de violências nas escolas, provavelmente aumentada por problemas da própria comunidade/sociedade que adentram os muros da instituição, sobretudo após a democratização do acesso, bem como pelas características das legislações educacionais nacionais, visto que, desde a constituição de 1988, tem pendido para as garantias de direitos mais universais (vida, saúde, educação, etc). Como exemplo, há o ECA que reconhece a criança e o adolescente também como sujeitos de direitos. No entanto, mesmo que na década de 90 e início deste século, a legislação buscou a garantia de direitos, ao mesmo tempo, culpabilizou os profissionais responsabilizando-os pela efetivação dessas políticas.

Na mesma linha, há um grande número de leis dizendo o que pode e não pode ser feito. No entanto, é falta grave, no Brasil, a aplicação e fiscalização do cumprimento dessas leis, parecendo ser mais um plano de intenções do que efetivamente a busca de transformação de uma dada situação.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS

Como o professor vê as violências nas escolas? Ele está preparado para atender a contento essa demanda? Onde ele aprende a trabalhar com esse tema? A formação inicial o prepara para lidar com a violência? Até que ponto esse profissional se enxerga como um sujeito que pratica/sofre violência? Quem pode capacitar o professor para a superação da violência tendo em vista que, conforme Gomes e Pereira (2009, p. 209), “existe um abismo entre o que oferece a pesquisa sobre violências nas escolas e sobre os comportamentos agressivos e o que chega aos professores por meio da formação inicial e continuada”?

Segundo Gomes e Pereira (2009), a educação pública se universalizou. O que antes era sinônimo de um futuro melhor ou privilégio de uma elite agora se transforma em legislação e o acesso à escola é um direito e, também, um dever. A lei obriga que crianças e adolescentes estejam na escola, mesmo que os discentes e seus responsáveis não queiram (GOMES; PEREIRA, p. 204). E, quando não é a lei, a própria necessidade social obriga a população a escolarizar-se.

Essa massificação da educação transforma as vivências em sala de aula. De acordo com a escola tradicional, para que haja o processo de ensino e aprendizagem é necessário um mínimo de ordem. No entanto, essa exigência não encontra respaldo nos comportamentos juvenis. Isso acontece, conforme Gomes e Pereira (2009), porque após a Segunda Guerra Mundial, houve um aumento do protagonismo dos jovens opondo-se à cultura escolar e aos tipos de arranjos familiares e, também, a mudança no conceito de socialização, que deixa de ser transmissão sociocultural de uma geração para outra, para a construção da experiência individual em interação com outras culturas, favorecendo o conflito nas escolas. Nessa situação,

a escola não raro se torna um grupo estilhaçado, em que uns não suportam os outros e em que currículos e regulamentos não fazem muito sentido, renunciando-se, assim, às oportunidades educativas de “aprender a conviver”. Tais condições constituintes da vida escolar, se traduzem em grande parte no desinteresse dos alunos; na sistemática falta de respeito dos discentes para com os professores e funcionários, que perderam grande parte da sua autoridade, esta frequentemente talhada à moda antiga; na indiferença dos estudantes pela presença do professor em sala de aula, como se este fosse uma coisa inanimada, e na sala de aula como cenário de agressão contra o professor, conforme constataram Abramovay et al. (2006). (GOMES; PEREIRA, 2009, p. 205).

Assim como há uma mudança no aluno, acontece o mesmo na sociedade. As bases para a autoridade, a reprodução, para o mérito são questionadas. Numa nova organização, exige-se novos sujeitos também.

vale lembrar que os professores são alvos não só da violência dos alunos, mas também dos colegas. Por trás do pacto de silêncio, há evidências de que grupos docentes passam o rolo compressor sobre aqueles que se afastam da conduta prescrita, entre eles os inovadores e os “novatos”, recorrendo a diversos tipos de violência, entre eles o assédio moral e perseguições (BLAYA, 2006 apud GOMES; PEREIRA, 2009, p. 207).

No Brasil, como em outros países, esse choque é agravado pela destinação das turmas mais “difíceis” aos professores iniciantes (FREITAS, 2002 apud GOMES; PEREIRA, 2009, p. 207). A concorrência entre os docentes, regulamentada por planos de carreira e outros documentos, leva aqueles com maior experiência a ensinar aos alunos mais privilegiados. Quanto aos alunos que “não conseguem aprender”, cujo fracasso é atribuído às origens sociais e familiares, são atribuídos professores iniciantes confirmando o ditado: a corda arrebenta do lado mais fraco. (GOMES; PEREIRA, 2009, p. 207).

A escola, quando pensa o problema da violência, apresenta como solução o enfrentamento, o aumento da punição, uma maior vigilância, etc. enxerga como causas, a desintegração da família, a falta de valores, o ambiente sociocultural, entre outras. No entanto, a violência está presente em todas as sociedades, fazendo parte das relações humanas. Isso faz com que defini-la não seja uma tarefa tão fácil. Ela é multifacetada e envolve condições sociais, econômicas, psicológicas, políticas etc. Nesse sentido,

a violência pode ser entendida como uma ação diretamente associada a uma pessoa ou a um grupo, a qual interfere na integridade física, moral ou cultural de uma pessoa ou de um grupo, mas também esses efeitos podem ser provocados por acontecimentos e/ou mudanças radicais ocorridas na sociedade atingindo negativamente os indivíduos ou a coletividade em relação aos laços de pertencimentos, dos meios e condições de vida, etc. (PRIOTTO; BONETTI. 2009. p. 162).

Dentre essas interferências de pessoas ou grupos sobre outros, está a violência escolar que são

todos os atos ou ações de violência, comportamentos agressivos e antissociais, incluindo conflitos interpessoais, danos ao patrimônio, atos criminosos, marginalizações, discriminações, dentre outros praticados por, e

entre, a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, familiares e estranhos à escola) no ambiente escolar. (PRIOTTO; BONETI. 2009. p. 162-163)

A partir desse pressuposto, poderíamos dizer que a violência escolar pode ser interpretada de diferentes maneiras conforme o agente a quem nos dirigimos. Ou seja, se perguntarmos a um aluno quais são as violências a que ele está submetido na escola, ele responderá, conforme Eying, Gisi, Ens, (2009, p.478), agressão física, bater, agressão verbal, xingar, ofender, fazer intrigas, assassinato/matar/crime. Se inquirirmos um docente sobre essa questão eles possivelmente poderão responder que “percebem as violências como um fenômeno em expansão, reforçado, principalmente pelas desigualdades sociais, pela influência da mídia e pela desestruturação familiar, impondo consequências no cotidiano escolar”, conforme Pereira (2003 apud PRIOTTO; BONETI, 2009, p. 164). Especificando as violências, professores as descrevem como agressão física, agressão verbal, falta de respeito/educação, ataque moral etc. (EYNG, GISI, ENS, 2009, p. 478).

O objetivo desse texto é identificar quais as formas de violências praticadas e/ou sofridas pelo corpo docente e, posteriormente, qual a representação que esses mesmos fazem desse fenômeno. Neste sentido, dentro das categorias explicitadas por Charlot (2002), da distinção entre violência *na* escola, violência *contra* a escola e violência *da* escola, quer-se estabelecer o papel da instituição e dos professores na configuração da violência escolar, que seja ela praticada ou sofrida.

Nesses termos, os docentes sofrem a violência contra a escola no sentido em que são representantes da instituição. Como exemplo se tem as surras, os xingamentos, a falta de respeito etc. Por outro lado, há a violência simbólica praticada, que aqui é denominada violência da escola. Segundo Priotto e Boneti (2009, p. 168-169), na

violência *da* escola mostra-se todo tipo de práticas utilizadas pela instituição escolar que prejudicam seus membros (qualquer um destes) como: os fracassos escolares, falta de interesse em permanecer na escola, o conteúdo alheio aos interesses dos alunos e do mercado de trabalho, os preconceitos (racismo), a desvalorização (tanto da instituição para com o aluno, como do aluno para si mesmo). A indisciplina, a expulsão, a intimidação, o ameaçar - abuso do poder baseado no consentimento que se estabelece e se impõe mediante o uso de símbolos de autoridade por parte dos professores, diretores e supervisores, exemplo: avaliação, atribuição de notas, entrega do boletim, a marginalização, a desvalorização do profissional professor, a insatisfação, indiferença, absentismo dos alunos, despreparo do profissional, falta de estímulos e interesse em educação continuada, discriminações diárias onde se destacam como violentas

situações que não envolvem a força, mas se caracterizam por ações de força [...].

Outra forma de violência *da* escola é expressa pela evasão e exclusão social praticada. É mister lembrar que basicamente são as mesmas pessoas excluídas do sistema escolar que estão sem acesso à moradia, saúde, trabalho etc. Arroyo (2009, p. 85) comenta que, se analisarmos as condições nas quais está inserido o aluno, os exemplos a que são submetidos desde crianças, etc., não nos apressaríamos em julgá-los e condená-los pelas indisciplinas escolares, pela reprovação ou abandono.

Quanto à violência, Gisi (2008, p. 11519) comenta que

é atribuído ao professor um importante papel em relação à violência existente, pois se considera que é sua função, junto com a família, a formação de valores e o estabelecimento de limites, indicando de modo claro e seguro o que é permitido e o que não é permitido fazer no espaço escolar. No entanto, os limites estabelecidos, muitas vezes, não são acatados pelos alunos e isto remete a uma questão de esvaziamento de autoridade que, por sua vez, pode estar relacionado a múltiplas causas, que extrapolam a própria atuação dos professores, pois se fazem presentes na vida cotidiana dos alunos, tais como: atitudes incoerentes, promessas não cumpridas, descaso com as dificuldades sociais e econômicas da população.

As violências nas escolas tem sido um dos grandes problemas enfrentados pelos professores sendo que, muitos deles, não sabem como agir diante de tal situação. Isso se deve à falta de políticas públicas voltadas ao combate da violência escolar, como também à falta de preparo do professor para enfrentar essa realidade. No entanto, segundo Gisi (2008, p.11520),

não quer dizer que nos cursos de formação de professores não se faça referência a realidade escolar, e, que os estagiários dos cursos de licenciatura ao entrar nas escolas não tomem conhecimento dos reais problemas do cotidiano das escolas e com as situações de violência.

Sendo assim, os estudantes de licenciaturas têm contato com o cotidiano escolar e possuem uma ideia de como anda as situações de violência. Porém, estar a par do que está acontecendo não significa que se tem conhecimento de como agir em determinadas situações. Na maioria das vezes se toma atitudes inadequadas, que acabam levando a um esvaziamento da autoridade do professor e a um

sentimento de impotência pessoal frente a um problema que, em tese, faria parte de sua função resolver.

Nesse contexto, caberia identificar quais os tipos de ações se poderão chamar de violentas, agressivas, distinguindo-as da indisciplina. Para essa pesquisa, que quer estabelecer a representação dos professores acerca da violência escolar, essa distinção é importante por trazer dados a respeito de quais ações realizadas no ambiente escolar se apresenta como uma violência. Sobre indisciplina

é possível situá-la no contexto das condutas dos alunos nas diversas atividades pedagógicas, seja dentro ou fora da sala de aula. Em complemento, deve-se considerar a indisciplina sob a dimensão dos processos de socialização e relacionamentos que os alunos exercem na escola, na relação com seus pares e com os profissionais da educação, no contexto do espaço escolar – com suas atividades pedagógicas, patrimônio, ambiente, etc. Finalmente, é preciso pensar a indisciplina no contexto do desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Sob esta perspectiva, define-se indisciplina como a incongruência entre os critérios e expectativas assumidos pela escola [...] e aquilo que demonstram os estudantes. (GARCIA, 1999, p.102 apud GISI, 2008, p. 11522.).

Segundo dados apresentados por Gisi (2008), é complexo estabelecer quais são os atos que se poderia denominar de violentos. Segundo a autora, numa pesquisa realizada por Almeida e Simões (2008), sobre a ocorrência de indisciplina, 33,8% dos casos levantados foram considerados violentos. Isso demonstra que se tem uma definição do que seja violência, porém a representação dos agentes acerca do tema difere dessa definição. Para o docente, por exemplo, que está em contato com a indisciplina, a grande maioria dos comportamentos discentes representa uma violência, inclusive pessoal, a seu trabalho, aos anos que dedicou à graduação e licenciatura, ao tempo que preparou as aulas etc.

Acerca da causa da violência e indisciplina pode-se apontar como um dos motivos, segundo Gisi (2008), o esvaziamento da autoridade, tanto dos pais quanto dos professores, devido à incongruência entre discurso e ação; orientações seguidas por alguns professores e por outros não, mostrando a falta de coerência e legitimidade da autoridade, etc. As políticas de formação de professores, nos últimos anos também propiciaram com que a violência se alastrasse. Isso se deu pela sobrecarga de trabalho definida como sendo responsabilidade do professor, ao excesso de atividades burocráticas colocadas à gestão escolar, uma formação

tecnicista nas universidades, dentre outros aspectos inerentes à sociedade denominada do conhecimento e pautada por políticas neoliberais.

Outro pensador que elaborou uma teoria acerca da violência foi Bourdieu. Ele trabalha principalmente com a questão da violência institucional, simbólica. Para esse autor,

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força. (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 19)

Essa definição de violência simbólica como um poder que impõe significações como sendo legítimas, acontece porque são escondidas ou mascaradas as origens de determinada força pelo próprio mecanismo da violência simbólica e, conforme Medeiros (2007, 21),

trata-se de um tipo de violência, de uma forma particular de constrangimento, exercida com a cumplicidade daqueles que dela são vítima, que extorque submissões que não são percebidas como submissões, extorquindo também crenças socialmente inculcadas.

Além disso, complementa a autora, a violência simbólica impele a um sentido de

coação que exercem os grupos ou classes dominantes sobre os grupos ou classes dominadas, para impor significações legítimas, ou ainda impondo como legítima a cultura de determinados grupos ou classes aos demais. (p. 248)

Mesmo que essa violência não seja percebida, ela acontece na imposição de conteúdos, crenças, valores etc. pertencentes a um grupo dominante, via, dentre outras formas, pela instituição escolar, fazendo com que quem dela é vítima, assim não se considere e ache natural tal discurso e chegue a ponto de reproduzi-la.

No pensamento de Bourdieu e Passeron (1975, p. 20), “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural¹³”. Num primeiro sentido, esse poder é uma

¹³ Em sua tese de doutorado, Medeiros (2007, p. 246) explicita que “a inculcação de um arbitrário cultural (e, portanto, dos valores) se dá, no sistema escolar, por meio do trabalho pedagógico realizado por agentes formados pelo próprio sistema e que recebem, por delegação, uma autoridade pedagógica que garante sua ação pedagógica; imposto por um poder arbitrário; imposição de significados previamente selecionados e a exclusão de todos os demais; cultura do grupo ou classe dominante em uma formação social, como se fosse a cultura da sociedade; conjunto de saberes e habilidades socialmente pertinentes ou legítimos, conforme o capital por eles (grupo dominante) possuído e sua tradição histórica”.

violência simbólica porque seria exercida por um grupo dominante e imposta pela comunicação pedagógica por meio da educação. Ainda se constitui como uma dupla violência por, além de delimitar e impor significações de um determinado grupo, também se reproduz enquanto dominante, ou seja, não há princípios naturais, espirituais etc., que possam definir qual grupo é que poderá inculcar seus códigos, e sim, condições sociais de quem ela é produto e que favorecem o seu aparecimento (produção) e perpetuação (reprodução).

Essa violência é fruto de todo um sistema que envolve o *habitus*, a noção de cultura, de herdeiros, a função das instituições educativas etc. Alguns desses aspectos são trabalhados abaixo.

Um primeiro aspecto é o da Teoria da Reprodução, ou seja, “influência da herança cultural e social no sucesso da individualidade” (BONETI, 2008, p. 118). Para Bourdieu e Passeron (1975), a ação pedagógica, já arbitrária, reproduz socialmente as relações de força que servem de base para sua manutenção. Sabendo-se que o que se impõe é um arbitrário cultural de grupos dominantes, no mesmo sentido, o que se reproduz são as “relações de força que colocam esse arbitrário cultural em posição dominante” (BOURDIEU e PASSERON, 1975, p. 25).

Para a imposição de um arbitrário cultural via ação pedagógica é necessária, segundo Bourdieu e Passeron (1975), a existência de uma autoridade pedagógica. Nisto chega-se num paradoxo, ou seja, por um lado a educação seria uma violência e, portanto, ilegítima e questionável, e por outro, a imposição de uma cultura estaria na base da educação e da autoridade de um ensino considerado legítimo. Quer dizer que não há ação pedagógica arbitrária sem autoridade pedagógica e, para que isso exista, há a necessidade de se utilizar de ideologias na tentativa de esconder o que realmente acontece, ocultando a imposição de noções como sendo algo natural. Quando se chega a tal ponto de naturalidade, a própria autoridade pedagógica passa a se constituir como argumento legítimo na defesa da inculcação velada do arbitrário cultural.

Nas palavras de Medeiros (2007, p.22)

o discurso do professor possui uma autoridade institucionalizada, aparece como uma instância de legitimação das relações de força no seio do espaço social, legitimando também a hierarquia social que repousa no arbitrário cultural, contribuindo para os fundamentos da reprodução cultural e social.

Em, “A Reprodução”, Bourdieu e Passeron (1975, p. 34) afirmam que

os emissores pedagógicos são logo de imediato designados como dignos de transmitir o que transmitem, e por conseguinte autorizados a impor a recepção e a controlar a inculcação por sanções socialmente aprovadas e garantidas.

No entanto, por mais que essa autoridade pedagógica se afirme como capaz de reproduzir um arbitrário cultural e ainda se reafirmar como autoridade legítima capaz de reproduzir o que reproduz, esses autores são limitados no que se refere a como fazer isso: “modos de imposição, o conteúdo imposto e o público ao qual ela se impõe” (BOURDIEU e PASSERON, 1975, p. 40). Isso porque esses agentes reprodutores só o farão na medida em que concordarem que determinada ação deva ser reproduzida, baseada num arbitrário cultural previamente assimilado.

Em um contexto de escola tradicional, seria esse um dos argumentos que justificaria o uso de técnicas de coerção, como castigos, humilhações, uso de instrumentos para sanções corporais, entre outros, porque ele seria uma autoridade legítima que pode aplicar a ação/punição pedagógica. Numa outra corrente, deixando-se inflamar por métodos mais “liberais”, aceitando uma pedagogia sem sanções e/ou castigos

como fazem as professoras americanas, através do uso de diminutivos e dos qualificativos afetuosos, através do apelo insistente à compreensão afetiva, etc., é encontrar-se dotado desse instrumento de repressão sutil que [...] não é menos arbitrária” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 31).

Substituir técnicas mais explícitas de controle por outras mais “leves”, segundo os autores, só confirmaria a força da violência simbólica na inculcação de arbitrários culturais. E, mesmo que o professor tome consciência de uma forma particular de imposição, não significa necessariamente que ele apreenderá o duplo sentido do arbitrário da ação pedagógica. De acordo com Bourdieu e Passeron (1975, p. 30), acontece justamente o contrário, pois

as contestações mais radicais de um poder pedagógico inspiram-se sempre na utopia autodestrutiva de uma pedagogia sem arbitrário ou na utopia espontaneísta que outorga ao indivíduo o poder de encontrar nele o mesmo princípio de sua própria ‘expansão’.

A ação e a autoridade pedagógicas exigem um *trabalho pedagógico* “de inculcação que deve durar o bastante para reproduzir uma formação durável” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 44). Em outras palavras, um trabalho pedagógico capaz de reproduzir um arbitrário cultural, deverá criar um *habitus* que faça com que esse arbitrário continue existindo mesmo depois que se finda a ação pedagógica. Conforme Nogueira e Nogueira (2006, p. 85), além do *habitus*, deve legitimar suas ações e conteúdos de maneira a se apresentar como não arbitrária e de que está transmitindo uma cultura neutra.

Quanto ao *habitus*, Bourdieu (2007, p. 160), no livro “A economia das trocas simbólicas”, o coloca como “princípio gerador de estratégias inconscientes ou parcialmente controladas tendentes a assegurar o ajustamento às estruturas que é produto tal princípio”. Isto quer dizer que é um sistema de interiorização de regras, signos, índices que reproduz as estruturas sociais. A posição assumida nessas estruturas determina a produção, circulação e consumo de bens simbólicos. Uma outra explicação para a o *habitus* é de que ela é a

apropriação de sistemas cognitivos e avaliativos transmitidos e incorporados de modo pré-reflexivo e automático no ambiente familiar, desde a infância, permitindo a constituição de redes sociais, também pré-reflexivas e automáticas, que cimentam a solidariedade e a identificação por um lado, e a antipatia e preconceito por outro. (BONETI, 2008, p. 118-119).

Segundo Bourdieu (2007), as escolas promovem certa moldagem nos alunos trazendo consigo uma homogeneidade (regras, exemplos, modelos, enfim, uma linguagem comum) relativa a cada instituição, produzindo um repertório de problemas e soluções, baseados num sistema de consenso. Dessa forma, será que um estudante da periferia entenderia/compreenderia, com seus signos, todos os símbolos e linguagens da cultura de outra classe, já que essa é a dominante? Até que ponto pode-se ter acesso a bens culturais visto a dificuldade de assimilar o repertório?

A cultura, segundo o autor citado no parágrafo anterior, é “um conjunto comum de esquemas fundamentais previamente assimilados [...]” (BOURDIEU, 2007, p. 208) – o que não significa que ela não seja arbitrária - revelando que, dependendo das condições sociais, econômicas, etc., ter-se-á esquemas

diversificados¹⁴. Nesse sentido, a escola, como produtora de capital cultural, coloca-se como uma das mais importantes instituições na definição dos rumos da cultura. A forma como ele define os signos, as ações e comportamentos aceitáveis, etc., pode representar e/ou determinar o papel dos indivíduos nesse processo.

No entanto, a escola também tem a função de transmitir a cultura e, para tal, tem que afirmar a cultura transmitida, colocando em xeque outras manifestações possíveis. Isto quer dizer que a escola além de transmitir, ela também cria a necessidade da própria cultura, através das generalizações, classificações, valorações, especializações etc. Além disso, a cultura transmitida é uma visão burguesa do mundo, exigindo das outras culturas esquemas e expressões da classe burguesa para sua afirmação.

Não obstante, Bourdieu (2007, p. 229) afirma que “o sujeito que tem acesso à compreensão imediata e concreta do mundo familiar, do ambiente de origem no qual e pelo qual foi educado, acaba sendo privado, por este motivo, da possibilidade de apropriar-se plena e imediata do mundo estrangeiro”, ou seja, na existência de expressões culturais diversas, a saber, a burguesa e a popular, e tendo a escola como difusora da primeira, o aluno socialmente desfavorecido terá dificuldade em compreender e acompanhar o ensino colocado por esta instituição, pois, “ter acesso à cultura é o mesmo que ter acesso a uma cultura, a cultura de uma classe de uma nação” (BOURDIEU, 2007, p. 229). Dessa forma, bens e serviços socialmente construídos são acessíveis plenamente àqueles que receberam a orientação de que tais produtos fazem parte da sua cultura.

O funcionamento das escolas para Bourdieu, segundo Silva (2009), não ficava numa análise da economia. Assim, a cultura funcionava como uma espécie de economia, fazendo com que houvesse uma reprodução social através da reprodução cultural. Isto é, a cultura da classe dominante é à qual se atribui maior

¹⁴ Conforme Nogueira e Nogueira (2006), Bourdieu não concorda nem puramente com o Objetivismo nem com o Subjetivismo nos aspectos referentes a explicação da realidade social. O que acontece, segundo ele, é que se fica com uma visão parcial esquecendo-se de noções que são pertinentes e vitais para a configuração de uma teoria. Nesse aspecto, no livro “Os Herdeiros”, Bourdieu mostra que boa parte dos acontecimentos atuais são frutos de um passado recente e, também, da herança cultural herdada, destacando que “não é nem o sujeito isolado, consciente, reflexivo, tampouco o sujeito determinado, mecanicamente submetido as condições objetivas”(NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2006, p. 59) que se definem enquanto sujeito. Portanto, “cada indivíduo é caracterizado, pelo autor, em termos de uma bagagem socialmente herdada. Essa bagagem inclui, por um lado, certos componentes objetivos, externos ao indivíduo, e que podem ser postos a serviço do sucesso escolar” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2006, p. 59) e por estruturas que “encontram-se interiorizadas nos sujeitos constituindo-se um conjunto estável de disposições estruturadas que, por sua vez, estruturam as práticas e as representações das práticas” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2006, p. 26)

importância por trazer certos privilégios e vantagens a quem participa dela. Esse conteúdo material ou simbólico transmitido constitui o capital cultural – que pode ser objetivado (obras de arte, por exemplo); institucionalizado (diplomas, títulos); e *habitus* (que é a cultura internalizada, introjetada).

Como a classe dominante consegue impor a sua cultura como sendo “a cultura”? Por “dois processos de funcionamento: de um lado, a imposição e, de outro, a ocultação de que se trata de uma imposição, que aparece, então, como natural”. (SILVA, 2009. p. 35). A esses processos que Bourdieu e Passeron (1975) chamam de “Dupla Violência”. O currículo, nesse contexto, apresenta-se com base na cultura dominante. Assim, os estudantes dessa classe, por viverem nela, enxergam-na como natural e conseguem facilmente entender suas linguagens e códigos. Já as crianças e jovens das classes dominadas não compreendem os códigos dessa cultura e tem a sua própria cultura anulada ou desvalorizada. Portanto, é por meio dessa reprodução cultural que acontece a reprodução social.

Sabe-se que a violência é complexa e que ela está presente em todas as sociedades de diversas formas e é entendida de maneiras diferentes, em contextos variados. No entanto, para esse estudo, se quer direcionar essa noção aos aspectos que interfiram na formação do professor, bem como nas suas representações sociais sobre violência.

Nesse sentido, entendeu-se que universalizar o acesso à escola sem preparar adequadamente os professores para atender a essas demandas e a um novo aluno, mais crítico, com novos conhecimentos, com garantias de direitos, questionador, pode ser considerada uma violência; destinar turmas mais “difíceis” a professores iniciantes, também; é uma violência, evidentemente, qualquer ação que interfira na integridade física, emocional, moral; é violência qualquer ato contido naquelas categorias explicitadas por Charlot (2002) – *Da, na e contra a*; entre outras manifestações.

Enfim, o professor sofre violências e também as pratica – intencionalmente ou não. Bem lembra Bourdieu e Passeron (1975, p. 20), que “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica”, ou seja, o professor como uma autoridade pedagógica, não está livre de cometer atos considerados violentos. Em sentido contrário, atualmente se está refletindo sobre o papel do professor não mais como a autoridade, mas como um profissional acuado, pressionado por posturas

inadequadas de seus alunos, por falta de políticas que o defendam ou que, ao menos, o prepare para lidar com essas situações.

Nos próximos capítulos, o foco será o percurso metodológico desta pesquisa, que envolve principalmente a Teoria das Representações Sociais e a Análise de Conteúdo de Bardin (1977, 2009).

3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

Nesse capítulo, apresenta-se a opção pelo aporte teórico que serviu de ferramenta para a análise dos dados e o caminho metodológico da pesquisa. Nesse sentido, descreve-se a Teoria das Representações Sociais nos seus aspectos fundamentais e como ela pode contribuir para o estudo na área educacional.

Ao traçar os caminhos da pesquisa, apresenta-se inicialmente, a fundamentação teórica da técnica da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977 e 2009), utilizada para a análise dos dados. Por fim, será apontada a caracterização dos locais selecionados como campo de coleta de dados e dos participantes da pesquisa, relatando, sobretudo, aspectos que poderiam influenciar nos resultados desse estudo.

3.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Para estudar as novas relações que se estabeleceram em decorrência da universalização do acesso ao espaço escolar, das novas identidades que se formaram, dos novos comportamentos que surgiram, dentre outros aspectos que adentram os muros das escolas, utilizou-se do aporte teórico das Representações Sociais, que tem seu início em Moscovici (1961) com a obra intitulada: *La Psychanalyse, son image et son public*. Seus estudos chegam ao Brasil em 1978, com a tradução do livro “*A representação social da psicanálise*”.

Jodelet (2007, p. 12-13) afirma que as representações sociais são formas de estudo e de pesquisa, na área da Psicologia Social, desenvolvidas por Moscovici nos anos 70, e que nos últimos anos têm-se mostrado como uma dos mais férteis aportes teóricos para a pesquisa no campo da educação. Essa forma de estudo tem grande força para identificar a dimensão simbólica dos fenômenos sociais, isto é, os processos simbólicos podem ser explicados através das representações e vice-versa.

Segundo Spink (1993, *apud* COSTA; ALMEIDA, 1999), as representações sociais são um fenômeno complexo e tem levado pesquisadores a utilizarem-na ou como produto (onde se busca descobrir qual a representação) ou como processo

(pesquisa-se para saber como se deu a elaboração das representações) resultando em risco e criando uma falsa dicotomia, fruto da representação concebida como mediação entre a percepção – especificamente sensorial – e o conceito – puramente intelectual –, quando por certo, esses dois aspectos estão intimamente interligados. Nesse sentido, o pesquisador deve encará-la como um produto já estabelecido ou em desenvolvimento, cabendo descobri-la e identificá-la, e também atentar para as condições de sua produção bem como seu enraizamento social¹⁵. Portanto, um estudo que busca identificar qual a representação social (produto) de determinados atores a respeito de uma noção (no caso, violência escolar), utilizando-se da própria ideia de representação social (processo), constitui-se num dilema: será uma metodologia – utilizada para identificar qual a representação – ou um aporte teórico onde ela mesma, sendo uma teoria do senso comum (MAZZOTI, 1994), fornece as bases para a sua própria identificação? Nessa discussão, Mazzotti (1994), comentando o texto de Jodelet (1990), afirma que a Representação Social

deve responder à dupla questão que está na base da teoria e que a distingue das outras abordagens da cognição social: como o social interfere na elaboração psicológica que constitui a representação e como esta elaboração psicológica interfere no social. Isto quer dizer que estamos interessados em uma modalidade de pensamento social, quer sob seu aspecto constituído, isto é, como produto, quer sob o aspecto constituinte, o que supõe a análise dos processos que lhe deram origem: a objetivação e a ancoragem.

Segundo Sá (1996), na tentativa de solucionar características contraditórias das representações sociais¹⁶ é que se fundamenta a teoria do núcleo central de Jean-Claude Abric, fundada na década de 70. O autor brasileiro afirma que Abric (1994) propôs a ideia de que para se manter a identidade unitária da representação social seria necessário ela ser regida por “um sistema interno duplo, em que cada parte tem um papel específico, mas complementar ao da outra” (SÁ, 1996, p. 22).

¹⁵ “Se não se pode exigir que um pesquisador individual seja capaz de captar toda a complexidade dos processos envolvidos no estudo de uma dada representação, é lícito esperar que ele faça adequadamente uma parte desse percurso [...] Muitas das pesquisas sobre representações sociais, entretanto, limitam-se a descrever o campo de representação sem sequer identificar a organização e hierarquização entre os elementos que o compõem. Embora declarem que vão utilizar aquele quadro teórico, não o vemos em operação e os resultados apresentados não passam de “opiniões sobre”, não se distinguindo de tantas outras pesquisas ditas “qualitativas” que se limitam a arrolar falas dos entrevistados, com pouca ou nenhuma tentativa de teorização” (MAZZOTI, 1994, p. 71)

¹⁶ Segundo Abric (1994b): “as representações são ao mesmo tempo estáveis e móveis, rígidas e flexíveis” (p. 77); e “as representações são consensuais, mas também marcadas por fortes diferenças interindividuais” (p.78). (SÁ, 1996, p. 21-22)

Por esse raciocínio identificou primeiro um sistema central contendo um núcleo central e segundo, um sistema periférico. No quadro 04 fez-se uma síntese das características e funções desses dois aspectos.

Quadro 4 - Características e funções do Núcleo Central e do Sistema Periférico

Núcleo central	Sistema periférico
É marcado pela memória coletiva, refletindo as condições sócio-históricas e os valores do grupo.	Permite a integração das experiências e histórias individuais
Constitui a base comum, consensual, coletivamente partilhada das representações, definindo a homogeneidade do grupo social.	Suporta a heterogeneidade do grupo e as contradições
É estável, coerente, resistente à mudança, assegurando assim a continuidade e a permanência da representação.	
É relativamente pouco sensível ao contexto social e material imediato no qual a representação se manifesta.	É evolutivo e sensível ao contexto imediato.
FUNÇÃO: Gerar o significado básico da representação e determinar a organização global de todos os elementos.	FUNÇÃO: Adaptação à realidade concreta e na diferenciação do conteúdo da representação e, em termos históricos, na proteção do sistema central.

Fonte: Construído pelo autor, a partir de Sá (1996), Menin (2007) tendo por base as ideias de Jean-Claude Abric (1994).

Para Abric (1994, analisado por MENIN, 2007) o sistema central e o periférico são interdependentes visto que um é o complemento indispensável do outro e respondem à contradição das representações sociais, apontadas por Abric, por incluir no Núcleo central a parte estável, rígida e consensual e, no sistema periférico, as móveis e flexíveis. Em outras palavras, é no campo do Núcleo central que as representações sociais se mantêm, se solidificam. Ou conforme Franco (2004, p. 173):

é no âmbito do núcleo central que as representações sociais cristalizam-se, solidificam e estabilizam, a partir da vinculação de ideias, de mensagens de homogeneização reificadas, as quais são mediadas pela realização de ações concretas e, basicamente, resistentes a mudanças.

Segundo Moscovici (2001), os sociólogos já tentaram entender como se formava os fenômenos coletivos a partir da relação do indivíduo com a sociedade. Como exemplos, diz o autor, há Simmel – “vê nas ideias ou representações sociais uma espécie de operador que permite cristalizar as ações recíprocas entre um conjunto de indivíduos e de formar a unidade superior, que é a instituição” (p. 46) – e

Weber que considera claro que as situações coletivas fazem parte das representações que os homens fazem e que esta orienta as suas atividades.

No entanto, o sociólogo que inventou o termo representação e lhe deu aplicabilidade em fenômenos sociais foi Durkheim, como explica Moscovici (2001). Durkheim afirmou que representações coletivas são diferentes das individuais por serem vividas por todos os membros de um grupo, serem mais estáveis que as sensações individuais e designarem saberes coletivos. São também estáticas, e não como Moscovici (2003, p. 49) afirma que “são fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum”.

Jodelet (2007, p. 14) complementa, explicando ser a representação social “uma forma de conhecimento ordinário, que pode ser considerado na categoria do senso comum e que tem como particularidade a de ser socialmente construída e partilhada”. Nesse sentido, a representação social, produz uma visão comum do grupo através da comunicação, que auxilia na forma como esses lerão o mundo. Portanto, essas representações, na visão da autora, “são fenômenos complexos que envolvem diversos elementos organizados como uma força capaz de dar uma interpretação para a realidade” (p. 15).

As representações são criadas para que se possa entender o mundo em que se está inserido. É um mundo com pessoas, conflitos, soluções, símbolos etc., composto por relações que podem ser cognitivas, sociais, espirituais, entre outras, que remontam à questão do sujeito, do objeto, e da representação que se constrói para enfrentá-los.

Jodelet (2001, p. 22) apresenta a representação social como “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”. Por isso, elas também “orientam e reorganizam as condutas e as comunicações sociais” (p. 22) e “como fenômenos cognitivos, envolvem a pertença social dos indivíduos com as implicações afetivas e normativas, com as interiorizações de experiências, práticas, modelos de conduta e pensamento, socialmente inculcadas ou transmitidas pela comunicação social, que a elas estão ligadas” (p. 22). Complementa ao dizer que “representação social é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito)” (p. 27), e que as características desses dois se manifestam na

representação. Assim a representação age sobre o objeto transformando-o numa simbolização e dando-lhe significações através da sua interpretação.

Representações sociais, para Mazzotti (1994, p. 60), “investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana”. Ela também está relacionada com a linguagem, ideologia, imaginário social e como são orientadas as condutas e as práticas. A representação social acontece porque,

nas sociedades modernas, somos diariamente confrontados com uma grande massa de informações. As novas questões e eventos que surgem no horizonte social frequentemente exigem, por nos afetarem de alguma maneira, que busquemos compreendê-los, aproximando-os daquilo que já conhecemos, usando palavras que fazem parte de nosso repertório. Nas conversações diárias, em casa, no trabalho, com os amigos, somos instados a nos manifestar sobre eles procurando explicações, fazendo julgamentos e tomando posições. Estas interações sociais vão criando “universos consensuais” no âmbito dos quais as novas representações vão sendo produzidas e comunicadas, passando a fazer parte desse universo, não mais como simples opiniões, mas como verdadeiras “teorias” do senso comum, construções esquemáticas que visam dar conta da complexidade do objeto, facilitar a comunicação e orientar condutas. Essas “teorias” ajudam a forjar a identidade grupal e o sentimento de pertencimento do indivíduo ao grupo. (MAZZOTTI, 1994. p. 61)

Assim, Mazzotti (1994) concorda com Jodelet (2001)¹⁷ quando afirma que vivemos num mundo em constantes mudanças e que, como humanos, precisamos de respostas para esses eventos. A questão que se coloca é aonde se vão buscar essas respostas? Na citação acima, a autora estabelece uma relação entre a forma como se lê o mundo com as atitudes cotidianas e esse é o primeiro contato que se tem com uma teoria que quer explicar os processos, os sentimentos, a forma como se orientará as condutas.

O pressuposto básico apresentado por Moscovici (2003) é o de que não é tão simples perceber o mundo do jeito que ele é, por vários motivos, dentre eles, que não se percebe tudo aquilo que nos rodeia; fatos aceitos e básicos para a comunicação facilmente se transformam em ilusões; etc. Quer dizer, que “nossas reações aos acontecimentos, nossas respostas aos estímulos, estão relacionadas à determinada definição, comum a todos os membros de uma comunidade a qual

¹⁷ O texto de Jodelet (2001) é uma tradução do original em francês – Jodelet, D. *Représentation sociales: un domaine en expansion*. In: D. Jodelet: *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaire de France, 1989.

pertencemos”. (MOSCOVICI, 2003, p. 31). Em outras palavras, o que se sabe sobre algo está mais próximo das representações sobre ele do que necessariamente daquilo que é.

Isto acontece porque a representação é construída socialmente através da experiência vivida, que segundo Jodelet (2005, p. 31) é um “estado em que o sujeito experimenta e sente de maneira emocional”. Também “é social e socialmente construída” (p. 32). A experiência, ainda “comporta uma dimensão cognitiva na medida em que ela favorece a experimentação do mundo e contribui para a construção da realidade segundo categorias ou formas que são socialmente dadas”. (p. 32)

A experiência subjetiva, nesse sentido, só pode manifestar-se a partir daquilo que os sujeitos comunicam em seus discursos. Por conseguinte, seus discursos estão impregnados de signos e “*backgrounds*”¹⁸ que lhes permitem comunicar, entender e serem entendidos. O que se sabe, pela análise das representações sociais, é que muitos desses discursos individuais também são coletivos, ou seja, os sujeitos se apropriam de noções utilizadas comumente e as transformam em seus e, na sequência, em representações sobre o objeto descrito.

Nesse sentido, criar convenções, dar forma, categorizar coisas ou acontecimentos são funções das representações. Aliado a isso, são estruturas anteriores ao presente, visto que algumas interpretações já existiam e que são somadas, impostas ou prescritas ao jeito de pensar individual. Em consequência, Mazzotti (1994, p. 62) afirma que

Moscovici (1978, p.51) procura enfatizar é que as representações sociais não são apenas "opiniões sobre" ou "imagens de", mas teorias coletivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos, e que determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das ideias compartilhadas pelos grupos e regem, subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas.

Por conseguinte, “as representações sociais se tornam capazes de influenciar o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade” (MOSCOVICI,

¹⁸ O *Background* funciona como um alicerce, um pano de fundo para as nossas percepções, intenções, desejos etc. Ele não é intencional – capacidade que a mente tem de fazer com que nos relacionemos com o mundo - no sentido de que, mesmos estados intencionais, dependendo das capacidades de *Background* envolvidos, podem ter significações diferentes. SEARLE, John Roger. **Mente, Linguagem e Sociedade**: Filosofia no Mundo real Trad. F. Rangel. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

2003, p. 40), sendo necessário à interação entre pessoas ou grupos, que ao mesmo tempo em que são influenciados, também criam representações através da comunicação.

Como não é fácil interpretar o mundo, “a finalidade de todas as representações sociais é tornar familiar algo não-familiar, ou a própria não-familiaridade” (MOSCOVICI, 2003, p. 54). Por familiar pode-se entender como “zonas de conforto”, onde as construções consensuais não ofereçam riscos, apresentando as mesmas situações, etc. Já a não-familiaridade se constitui pelo desconhecimento de algum objeto, pela diferença, pelo medo do estranho. Portanto, “as representações que nós fabricamos – duma teoria científica, de uma nação, de um objeto etc. – são sempre o resultado de um esforço constante de tornar comum e real algo que é incomum (não-familiar), ou que nos dá um sentimento de não-familiaridade”. (MOSCOVICI, 2003, p. 58). Aproxima-se assim, o desconhecido e o abstrato, da experiência, do concreto e da normalidade.

Quanto a sua natureza social, pode-se observar que ela adquire diferentes significados em contextos variados. E para se compreender as representações sociais é necessário atentar para três dimensões: a atitude, a informação e o campo de representação ou imagem a que, Moscovici (1978), quando escreve suas observações acerca da pesquisa sobre a representação social da psicanálise, assinala como algumas dificuldades no âmbito da análise. Primeiro, a questão da *dispersão da informação*, ou seja, “os dados que a maioria das pessoas dispõe para responder a alguma questão são, em geral, simultaneamente insuficientes e perambulantes” (MOSCOVICI, 1978, p. 250). Isto implica em dizer que as pessoas possuem áreas de interesse (política, economia, romances, notícias, etc.) e, talvez, nem sempre, possuem todos os dados necessários para responder e/ou analisar um problema a que são inquiridos. Soma-se ainda, a diversidade da fonte das informações e suas peculiaridades. Um segundo problema seria a *focalização* dos grupos, que quer determinar o grau de identificação ou distanciamento do grupo acerca do objeto de pesquisa. Por fim, e talvez essa seja a maior característica que contribua para a construção e análise das representações sociais bem como capaz de gerar desvios e inflexões, é a *pressão para a inferência*. Nas palavras de Moscovici (1978, p. 252):

na vida corrente, as circunstâncias e as relações sociais exigem do indivíduo ou do grupo social que ele seja capaz, a todo momento, de agir,

de tomar uma posição, etc. Numa palavra, ele deve estar em condições de responder. Para tanto, cumpre-lhe optar entre os termos de uma alternativa, tornar estáveis e permanentes opiniões que possuem um alto grau de incerteza, encurtar os possíveis desvios e ligar, a esse respeito, as premissas as conclusões que, por outro lado não são diretas.

Tudo isso é o resultado da pressão exercida e que exige respostas. No entanto, ao mesmo tempo em que se constitui em uma dificuldade para a análise das representações, manifesta-se como o princípio de sua construção enquanto conhecimento do senso comum.

a atitude corresponde à orientação global, favorável ou desfavorável, ao objeto da representação. A informação se refere à organização dos conhecimentos que o grupo possui a respeito do objeto. Finalmente, o campo de representação remete à idéia de imagem, ao conteúdo concreto e limitado de proposições referentes a um aspecto preciso do objeto e pressupõe uma unidade hierarquizada de elementos. (MAZZOTTI, 1994, p. 63)

Conforme Mazzotti (1994), essa análise permite que se faça a caracterização do grupo e cria base para que se chame de social a representação. Permite ainda que se descubram características que influenciam no processo da construção da representação, a saber,

- a) dispersão das informações, o que faz com que os dados de que o sujeito dispõe sobre um novo objeto social sejam, ao mesmo tempo, excessivos e insuficientes, contribuindo para a incerteza quanto ao âmbito das questões envolvidas;
- b) pressão para a inferência, gerando desvios nas operações intelectuais, na medida em que o sujeito precisa, a qualquer momento, no curso das conversações cotidianas, estar pronto para dar sua opinião, tornando estáveis impressões com alto grau de incerteza e
- c) focalização sobre um determinado aspecto ou ponto de vista, o que influencia o estilo de reflexão do sujeito. (MAZZOTTI, 1994, p. 64)

Em representações sociais se encontra dois outros conceitos que ajudam a explicar esse tipo de fenômeno em que o senso comum, as repostas comumente construídas, dadas e aceitas, passa a se constituir em verdadeiras teorias: a ancoragem e a objetivação. Parte do princípio de que “não é fácil transformar palavras não-familiares, ideias ou seres, em palavras usuais, próximas e atuais”. (MOSCOVICI, 2003, p. 60). Para construir a transição entre o não-familiar para o

familiar, Moscovici (2003) aponta para esses dois processos capazes de criar representações: a ancoragem – pegar o que é estranho e reduzi-las, categorizá-las ao que é familiar; e a objetivação, que transforma essa nova informação em algo presente no mundo físico.

Segundo Mazzotti (1994), Jodelet define a objetivação como aquilo que transforma os esquemas conceituais em algo concreto, tomando corpo e significado. Nesse esquema, ainda há três processos: 1) a construção seletiva, onde o sujeito vai se apropriar de informações, escolhendo – ou ignorando - aqueles que se encaixam – ou não - nos seus condicionantes normativos e culturais; 2) a esquematização, onde esses conteúdos são reproduzidos e transformados em uma imagem de fácil apreensão e coerentes com a visão de mundo aceita por aquele indivíduo; e 3) a naturalização, transformação desses conteúdos em objetos e interpretações reais usadas como explicações para os fatos e problemas que os circundam.

Já a ancoragem, “diz respeito ao enraizamento social da representação à integração cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento pré-existente e às transformações que, em consequência, ocorrem num e noutro”. (MAZZOTTI, 1994, 67). A ancoragem pode ser compreendida, explica a autora “como a constituição de uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais” (p. 60) ou sua “inserção orgânica em um pensamento constituído” (p. 67).

Assim, a ancoragem ajuda na articulação nos três processos da objetivação, permitindo compreender.

a) como a significação é conferida ao objeto representado;

b) como a representação é utilizada como sistema de interpretação do mundo social e instrumentaliza a conduta;

c) como se dá sua integração em um sistema de recepção e como influenciam e são influenciados pelos elementos que aí se encontram. (MAZZOTTI, 1994, p. 68)

A ancoragem, segundo Moscovici (2003, p. 61), “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”. Ou seja, o que é desconhecido é comparado àquilo que é comum e

é reajustado a esse quadro de noções pré-existentes. Nesse sentido, “ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa” (MOSCOVICI, 2003, p. 61). Ou seja, a aproximação entre não-familiar e familiar, do abstrato para o concreto, do estranho para o comum, se dá por meio da classificação, do enquadramento e da comunicação via rotulação. O fato de se conseguir nomear um objeto é trazê-lo para o familiar e, dessa forma, poder representá-lo.

Ancorar, ainda, é rotular, avaliar, classificar, categorizar, determinar o lugar, hierarquizar, codificar, confinar, etc. fazendo isso com um viés valorativo, buscando encaixar cada coisa, objeto, pessoa ou situação em critérios positivos e negativos a partir de um protótipo construído do que seja uma pessoa ou objeto. Como esse protótipo é construído, suas características são as que, numa visão geral, melhor o representam sem que por isso atentem para todas as suas especificidades, isto é, tomam-se como importantes algumas características em detrimento de outras, favorecendo as pré-noções e decisões apressadas.

No caso do sistema escolar, as representações sociais podem ser usadas para observar uma série de fenômenos envolvendo seus agentes. Segundo Jodelet (2005, p. 42), “as representações das funções de aluno e de professor, são modificadas com a evolução das políticas escolares, diretamente ligadas às transformações da seleção dos alunos e as necessidades sociais”. A autora comenta que, antes dos anos 90, o aluno devia ser principalmente disciplinado e cabia ao professor corresponder a esse objetivo. Após esse período, com a massificação do acesso à escola, há um questionamento da função e da legitimidade dessa instituição. Por conseguinte, a função do professor deixa de ter status e é definida pela experiência, “é vivida como um desafio pessoal e um distanciamento individual dos papéis descritos pela instituição”. (p. 43)

Nesse sentido, como os sujeitos representam e são representados? No caso dos professores, como representam seu papel, suas práticas, seus alunos, a violência, etc.? Como os processos da objetivação podem ser descritos na forma como o docente conceitua a violência, sua manifestação e a sua própria participação nesse processo?

3.2 CAMINHOS DA PESQUISA

O problema estudado foi saber que aspectos das políticas de formação de professores estão presentes nas representações sociais de professores da escola básica sobre violência escolar. Nesse sentido se quer buscar dados a respeito do tema. É sabido das discussões a respeito da validade ou não das metodologias utilizadas em pesquisas sociológicas ou da educação. Porém, segundo Thiollent (1982), não são unânimes as opiniões, ou seja, existem problemas que não podem ser desprezados da investigação científica por críticas a determinadas formas de pesquisa, podendo cair no risco de se aceitar como verdadeiros os métodos super teorizantes e/ou elitistas.

Assim, buscou-se dados no desenvolvimento do trabalho de campo. No entanto, como diz Thiollent (1982, p. 21), “é preciso levar em conta às pré-teorias disponíveis para construir modelos explicativos ou interpretativos a serem testados por diversos procedimentos de pesquisa”. Isto é, amparado em teorias já existentes e de pensadores que já refletiram sobre esse tema, analisou-se algumas informações levantadas pelas metodologias de pesquisa utilizadas.

A pesquisa foi composta por uma parte de levantamento teórico, que começou com questões a respeito das políticas educacionais voltadas para a formação de professores e combate a violência, e pelo estudo das representações sociais e suas contribuições ao estudo de temas ligados a educação. Nesse primeiro ponto, serviu de base a projeto de pesquisa “Políticas de Formação de Professores e as Representações do Trabalho Docente”, na medida em que ele aborda as representações de vários sujeitos sociais nas questões relativas ao trabalho do professor e formação inicial e continuada desse profissional. Especificamente, se quer saber as contribuições dessa formação para a superação da violência escolar e como o professor representa esse tema.

Na segunda parte, houve a coleta de dados. Aqui se utilizou um subprojeto denominado “Educação Básica de Qualidade para Todos: Políticas e Práticas no Contexto das Escolas Públicas”, ligado ao projeto “*Políticas, Gestão, Violências e Mediação no Espaço Escolar*” e vinculado ao Observatório de Violências nas escolas da PUCPR. Esse projeto tem por objetivo o estudo das políticas sociais que garantam os direitos das crianças e adolescentes mediante a consolidação de uma

educação de qualidade, tendo como foco, entre outros, a questão das violências nas escolas. (PUCPR. PROJETO ..., 2010b)

As pesquisas realizadas por esse grupo iniciaram em 2004. Em 2009 aplicaram-na nas escolas públicas do Tatuquara – bairro da periferia do município de Curitiba. A partir de 2010, ampliou-se essa pesquisa e estendeu-a para mais sete municípios da região metropolitana de Curitiba – Almirante Tamandaré, Araucária, Colombo, Pinhais, São José dos Pinhais, Campo Largo e fazenda Rio Grande – desenvolvendo as entrevistas estruturadas com alunos, funcionários, professores, pais, pedagogas, gestores, em uma escola da rede estadual e uma da rede municipal de ensino de cada município, além dos policiais da patrulha escolar e dos conselheiros tutelares.

A abordagem da pesquisa dessa dissertação é qualitativa, concentrando-se na busca de dados que permitam diagnosticar a representação social e a participação dos docentes nos aspectos referentes à violência escolar nos municípios da região metropolitana de Curitiba.

3.2.1 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos/procedimentos utilizados foram a entrevista estruturada (ANEXO A¹⁹ e B) e a análise documental.

1. Entrevista estruturada

Segundo Silveira (2007, p. 118), as entrevistas são eventos discursivos complexos “forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam”. Nesse sentido, a autora aborda que as entrevistas são mais que um método de obtenção de dados, mas envolvem imagens e representações de ambos os agentes, primeiro na realização e depois na escuta e/ou análise.

Para Aguiar e Medeiros (2009, p.10710), a entrevista,

¹⁹ Montagem com as questões utilizadas para a caracterização dos participantes.

caracteriza-se pela interação entre pesquisador e pesquisado (ou pesquisados), ou seja, formulam-se perguntas ao respondente com o objetivo de coletar informações que possam ou ajudem a resolver o problema de pesquisa, em um determinado estudo.

Existem várias formas de se realizar entrevistas: a estruturada, a semiestruturada, a não estruturada e por grupos focais. A intenção, nesse estudo é utilizar a entrevista estruturada que, para Aguiar e Medeiros (2009, p.10711) “baseia-se na utilização de um questionário como instrumento de coleta de informações o que garante que a mesma pergunta será feita da mesma forma a todas as pessoas que forem pesquisadas”. Em outras palavras, é apresentado um mesmo conjunto de questões a cada sujeito que se entreviste, buscando, por parte do pesquisador informações relevantes para o seu objeto de estudo.

O projeto de pesquisa “*Políticas, Gestão, Violências e Mediação no Espaço Escolar*”, a qual esse estudo se vincula, utiliza-se da entrevista estruturada. Dessa forma, foram criadas várias entrevistas dirigidas a cada categoria a ser pesquisada (professores, gestores, alunos, funcionários, equipe pedagógica e administrativa, pais, conselheiros tutelares).

As entrevistas aplicadas aos professores é que foram analisadas pelo presente estudo e, de todas as questões do formulário, este se concentrará naquelas que dizem respeito à identificação do grupo pesquisado e às representações docentes acerca da violência escolar, bem como da sua relação com as políticas de formação de professores.

2. Análise documental

Outro procedimento de pesquisa é a análise documental que visa a estudar as legislações educacionais de formação de professores na tentativa de encontrar elementos que possam fazer uma relação entre as representações docentes e a violência escolar. Parte-se da noção de que a análise documental é uma técnica de investigação que objetiva representar o conteúdo de um documento a outro diferente do primeiro e o torne mais acessível para leitura e pesquisa (BARDIN, 2008).

3.2.2 Coleta de dados: etapas, amostras, possibilidades e limites

1.1.1.1 Relato da coleta de dados

Durante o primeiro semestre de 2009 os integrantes do grupo de pesquisa sobre **“Políticas, Gestão, Violências e Mediação no Espaço Escolar”**, fizeram o planejamento das ações para a efetivação do projeto: elaboração, construção dos instrumentos; definição das questões dos roteiros estruturados etc., para que, nesse mesmo ano fossem realizadas as entrevistas em sete escolas municipais e duas estaduais do Bairro Tatuquara, em Curitiba.

Nos primeiros meses de 2010, o grupo de pesquisa se reuniu, agora com novos integrantes advindos do processo de seleção do programa de mestrado e doutorado em educação da PUCPR, ou interessados nas temáticas, e foram discutidas algumas questões dos roteiros a fim de atender aos novos projetos de dissertação ou tese. Ao mesmo tempo, foram definidas as áreas de atuação e as escolas em que se pediria autorização para desenvolver as pesquisas. No segundo semestre de 2010, as entrevistas aconteceram em uma escola estadual e outra municipal de seis municípios da região metropolitana de Curitiba, a saber, Almirante Tamandaré, Araucária, Colombo, Pinhais, São José dos Pinhais e Campo Largo.

Para essa dissertação, o foco foram as entrevistas estruturadas realizadas com os professores das escolas selecionadas, todas localizadas em áreas de vulnerabilidade social²⁰ do Município. Nesse sentido, buscou-se uma amostra entre 10 e 20% do total dos professores, mediante manifestação de consentimento livre e esclarecido (Anexo C).

3. Formas de tratamento dos dados coletados

Os formulários com as entrevistas estruturadas foram organizados pela equipe do observatório de violências nas escolas com a ajuda de um software

²⁰ Para Abramoway (2002, p.13) vulnerabilidade social é “o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade. Esse resultado se traduz em debilidades ou desvantagens para o desempenho e mobilidade social dos atores”.

denominado *Sphinx Léxica*. Esse *software* permite que se realize no próprio programa a formatação do questionário, a entrada das respostas e a análise dos dados (quantitativos e qualitativos), deixando preparado o material para as sistematizações posteriores à coleta de dados. Após a digitação das respostas, o *software* produz os gráficos iniciais, permitindo posteriormente que dados de diferentes perguntas possam ser relacionados, criando novas tabelas²¹.

Para melhor visualizar os dados, também se fez uso do programa Atlas-ti para as questões discursivas contidas nas entrevistas estruturadas. O Atlas-TI é uma ferramenta tecnológica que tem por objetivo auxiliar na análise de dados qualitativos, sobretudo quando se tem um grande volume de informações coletadas. Como ferramenta auxiliar, o programa não pretende substituir o papel do pesquisador/analizador e sim facilitar o processo de análise qualitativa, pois permite que o trabalho seja feito no computador (codificação, planilha, comentários, descobrir ligações e contradições, entre outros) e serem retomadas a qualquer instante pelo pesquisador. Esse programa admite, também, que o pesquisador vá inserindo o caminho percorrido por ele até chegar às inferências levantadas, permitindo que posteriormente se possa fazer a comprovação dos dados por um outro analista (JUSTICIA, 2005).

Os formulários das entrevistas contêm de cinquenta a cem questões aproximadamente, dependendo do agente (aluno, professor, pais, gestores etc.) a ser entrevistado. Esse número de perguntas na entrevista estruturada se faz necessário devido aos variados temas que serão analisados pelos integrantes do grupo de pesquisa.

Os dados serão utilizados para, primeiro caracterizar os sujeitos da pesquisa através das questões objetivas. Para tal se utilizará o programa *Sphinx Léxica*. Posteriormente, com as perguntas específicas sobre violência nas escolas, se buscou a representação docente.

4. Análise de conteúdo

Aqui se tentará descrever a metodologia utilizada para a análise dos dados recolhidos pela pesquisa de campo. No entanto, não se quer fazer um histórico de

²¹ O programa oferece outras possibilidades. Maiores informações no site <http://www.sphinxbrasil.com/cms/sphinx-lexica>.

como surgiu essa forma de análise, nem descrever os locais e ciências que as estão utilizando. Isto é, procura-se, nesse espaço, embasar teoricamente o procedimento utilizado para transformar palavras, mensagens, respostas dos entrevistados, num conhecimento científico.

Segundo Franco (2007, p. 8)

dentre as manifestações de comportamento humano, a expressão verbal, seus enunciados e suas mensagens, passam a ser vistos como indicadores indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas educativas e a seus componentes psicossociais e, portanto, para o desenvolvimento da própria Psicologia da educação.

Nesse sentido, faz-se uso da análise de conteúdo, corroborando com a autora, pois consideramos que a comunicação dos sujeitos sociais pode ser um importante instrumento para se encontrar e estudar problemas, inclusive os educacionais. Porém, não é tão simples transformar frases em quantificação e em um novo conhecimento. É nesse ponto que a análise de conteúdo traz sua contribuição.

são perfeitamente possíveis e necessários o conhecimento e a utilização da análise de conteúdo, enquanto procedimento de pesquisa, no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento. (FRANCO, 2007, p. 10)

Conforme Bardin (1977, p. 38), a análise de conteúdo é uma técnica de análise de comunicação, utilizando-se de procedimentos objetivos na tentativa de descrever o conteúdo (que pode ser explícito, escondido, não aparente ou inédito) da mensagem. Para tal, usa o recurso da inferência, baseada na dedução²².

se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta, aumentar a produtividade e a pertinência? Pela descoberta dos conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento dos elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de

²² Conforme as noções de lógica e método em filosofia, a dedução é uma forma de se chegar a uma conclusão partindo de premissas universais. Nesse sentido, para a Análise de Conteúdo, talvez ficasse em melhor termo a noção de Indução, onde se partiria de ideias particulares/singulares em direção a uma conclusão universal. Isso é pertinente tendo em vista que quando se analisa o discurso, o pesquisador seleciona informações que lhe parecem semelhantes e as vai agrupando até definir que aquele item se transformou num tema de reflexão/crítica. "A análise de conteúdo constitui um bom instrumento de indução para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir de efeitos (variáveis de inferências ou indicadores; referências no texto)" (BARDIN, 1977, P. 137).

mecanismos de que a priori não tínhamos a compreensão. (BARDIN, 1977, p. 29)

A inferência (dedução lógica) é importante por ser uma fase intermediária entre a descrição – enumeração das características; primeiro levantamento – e a interpretação – a significação dada, favorecendo a passagem de uma a outra. Ainda, a inferência pode contribuir na resolução das causas que levaram a determinado enunciado ou às consequências possivelmente provocadas por eles, conforme explica Bardin (1977, p. 39), ou seja,

o analista tira partido do tratamento das mensagens, para inferir (de maneira lógica) conhecimentos que extrapolem o conteúdo manifesto nas mensagens e que podem estar associados a outros elementos (como o emissor, suas condições de produção, seu meio abrangente, etc.) (FRANCO, 2007, p. 29).

No livro *Análise de Conteúdo*, de Bardin (1977), a autora descreve um manual de como funciona esse método de investigação. Começa com um histórico e definições, mas também se concentra em outros tópicos, como os relacionados abaixo:

- Campo da análise de conteúdo: É um campo extremamente vasto, ou em outras palavras, tudo aquilo que é dito, escrito ou comunicável deveria poder ser decifrado por essas técnicas. Na visão de Franco (2007), o campo da análise do conteúdo faz fronteira com a linguística, por um lado, e com a hermenêutica, por outro. Porém, especificamente, a análise de conteúdo se encontra no centro, denominado pela autora, de método lógico-semânticos. Assim o faz, primeiro porque a classificação feita pelo analista deve ser lógica; segundo, por causa das definições, que são problemas de lógica; e terceiro, recentemente pelo uso dos programas computadorizados.

em suma, esses métodos (os lógicos-semânticos) concentram semelhanças comuns em relação àqueles que os procedem: inventários, desdobramentos, caracterização, codificação, pesquisa de eventuais correlações, mas sempre e ao mesmo tempo a partir da compreensão do sentido. (FRANCO, 2007, p. 36)

- Para que serve? Para descrever, interpretar, investigar as comunicações buscando o sentido da mensagem. “A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou,

eventualmente, de recepção), inferência essa que ocorre a indicadores (quantitativos ou não)". (BARDIN, 1977, p. 38)

- Como funciona? No exemplo dado por Bardin (1977, p. 37-38), referente a uma revista nos passageiros de um trem e analisar o conteúdo de suas bagagens, pode-se inferir que o pesquisador deve procurar uma ordem, uma classificação possível, uma seleção de informações e objetos no sentido de encontrar dados para a sua análise.

Para Pêcheux (1973, p. 43 *apud* FRANCO, 2007, p. 11), o objeto de estudo da Análise de Conteúdo é a palavra²³ e aquilo que está por trás dela. E, Franco (2007, p. 12), complementa "o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem", e essa mensagem²⁴ é a representação social vinculada às experiências dos atores sociais, trazendo consigo significado - que "pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras" (FRANCO, 2007, p. 13) – e sentido – "atribuição de um significado pessoal e objetivado que se concretiza na prática social" (FRANCO, 2007, p. 13). As mensagens, portanto, estão impregnadas de condições sociais, históricas, econômicas, de valores, afetos, ideologias etc.

Pois, como apontam Oliveira, Ens, Andrade e Mussis (2003, p.5) esse tipo de análise, pode ser pensado como "um conjunto de técnicas de exploração de documentos, que procura identificar os principais conceitos ou os principais temas abordados em um determinado texto", que poderá contribuir para confirmar o que orienta Franco (2007), uma vez que, como indicam os autores, na construção da Análise de Conteúdo é necessário que as descobertas apresentem relevância teórica, ou seja, a nova informação deve estar relacionada a outros dados e ter comparações textuais a partir da sensibilidade do pesquisador levando em conta as possíveis semelhanças e diferenças encontradas nos discursos.

²³ Para os estudiosos, como Pêcheux ou Bakhtin, a definição de "**palavra**" é constituída por uma multidão de fios ideológicos e "**tudo aquilo que está por trás dela**" significa analisar o sujeito em seu contexto histórico, social, etc, ou seja, o **enunciado e a enunciação**, em geral. Basicamente seria o que Franco quis dizer com analisar a "**mensagem**".

²⁴ "Toda mensagem falada, escrita ou sensorial contém, potencialmente, uma grande quantidade de informações sobre o autor: suas filiações teóricas, concepções de mundo, interesses de classe, traços psicológicos, representações sociais, motivações, expectativas, etc." (FRANCO, 2007, p. 25)

O método para a Análise de Conteúdo, segundo Bardin (1977), é composto de três fases: pré-análise, exploração do material e por fim, o tratamento dos resultados.

A pré-análise é a fase de organização, de operacionalização das primeiras ideias. Tem um roteiro a seguir, como por exemplo, a seleção dos documentos que serão analisados, a formulação de hipóteses, os objetivos a serem alcançados, como será feita a interpretação, etc. Segundo Bardin, não há uma ordem cronológica, mas esses aspectos são totalmente dependentes uns dos outros.

Após a seleção do material que será analisado, segue-se um processo denominado de leitura “flutuante” que

consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações... Pouco a pouco a leitura vai-se tornando mais precisa, em função das hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos. (BARDIN, 1977, p. 96)

No entanto, aqui aparece uma questão de ordem técnica, que são as unidades de análise, divididas no livro de Franco (2007), em unidades de registro – palavra, tema, personagem e item – e unidades de contexto – que são as unidades que permitem a leitura dos registros, isto é, o ‘pano de fundo’ e

podem ser obtidas mediante o recurso a dados que explicitem: a caracterização dos informantes; suas condições de subsistência; a especificidade de suas inserções em grupos sociais diversificados, seja na família de origem, no mercado de trabalho, em instituições consagradas e reconhecidas, sejam elas religiosas, beneméritas, concebidas para divulgação de programas voltados ao apoio pessoal, ligados a organismos do sistema nacional ou direcionadas para o intercâmbio a ser efetuado junto a organismos internacionais, a assim por diante. (FRANCO, 2007, p. 46-47)

Quanto às unidades de registro, “o tema é considerado como a mais útil... Indispensável em estudos sobre propaganda, representações sociais, opiniões, expectativas, valores, conceitos, atitudes e crenças”. (FRANCO, 2007, p. 43)

Tendo feito a leitura flutuante e definido as unidades de análise, inicia-se a formulação de hipóteses, de aproximações, de comparações, etc. A hipótese pode ser definida a priori no sentido de depois poder ser testada e verificada ou, pode-se proceder sem uma ideia determinada. Na continuação, elabora-se relações de

indicadores e índices, como por exemplo, na entrevista com os professores sobre violência, verificar quais são os temas e/ou termos²⁵ utilizados.

A exploração do material “consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 1977, p. 101). Sendo que, a codificação consiste em transformar, de acordo com algumas regras, dados brutos em conteúdo.

No tratamento dos resultados, o pesquisador “pode propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 1977, p. 101).

Depois de codificar, o passo seguinte é a categorização, que consiste em “uma operação de classificação dos elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 1977, p. 117). Na visão de Bardin, uma boa categorização deve possuir as seguintes características: a) a exclusão mútua: um mesmo elemento não poderia estar em duas categorias; b) homogeneidade: um só princípio classificatório poderia ser utilizado na organização das categorias; c) pertinência: a categoria deve ter relação com o que se está investigando; d) objetividade e fidelidade: evitar distorções, aplicando as mesmas categorias, mesmo em várias análises; e) produtividade: deve trazer resultados.

No entanto, Bardin (1977, p. 36) reconhece que nem todas essas regras são de fácil aplicação.

3.3 FONTES DE INFORMAÇÕES

A presente pesquisa se pautou nas entrevistas estruturadas realizadas com os professores (que consta com questões referentes à identificação, formação inicial e continuada, diversidade, multiculturalismo, violência escolar, bullying, entre outros, totalizando cento e dezesseis questões) e na análise documental. Nessa última, além do levantamento teórico dos temas e autores, recorreu-se às legislações pós-Constituição de 1988, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Nº. 8069, de 13 de julho de 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº.

²⁵ “O que caracteriza a análise qualitativa é o fato de a Inferência – sempre que é realizada – ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc.), e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual.” (GEORGE, 1959, apud BARDIN, 1977, p. 115-116)

9.394, de 20 de dezembro de 1996), bem como às legislações decorrentes, seguindo até o presente para verificar o que essas leis, decretos e resoluções discorrem sobre a formação do professor e como lidar com os conflitos e violências escolares.

Ademais, já que se busca a representação social do professor sobre a violência escolar, a análise das questões abertas é o ponto crucial para a construção dos argumentos na tentativa de determinar e/ou desvelar onde se ancoram as representações dos professores, sujeitos dessa investigação. No entanto, é fundamental destacar que na entrevista estruturada quem respondia era o professor e quem as registrava no roteiro era o entrevistador. Esse é um dos pontos que reduz a análise das respostas abertas, pois circunstâncias pessoais não são tomadas em consideração, reduz o poder de aprofundamento das questões, além de reduzir a flexibilidade e a espontaneidade, mas permite realizar um grande número de entrevistas ao mesmo tempo. Todos os entrevistadores faziam parte do grupo de pesquisa e, ou eram alunos PIBIC de Pedagogia, ou mestrandos e doutorandos em educação ou os próprios doutores coordenadores do projeto que se envolviam com o processo de coleta de dados.

3.4 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

Com base nos Projetos Políticos Pedagógicos de cada escola pesquisada é que se construiu essa descrição do local onde se realizou as entrevistas. Originalmente eram sete municípios, mas no desenvolver da coleta de dados, não foi possível trazê-los para esse estudo, ficando os municípios de Curitiba e Fazenda Rio Grande de fora dessa análise – este último foi substituído por Almirante Tamandaré.

O município de Colombo possui mais de duzentos mil habitantes devido principalmente à alta taxa de crescimento que teve nos anos de 1970 e 1980 na Região Metropolitana de Curitiba. A grande maioria dos moradores da região metropolitana de Curitiba residem em áreas loteadas – devido aos preços das moradias e do aluguel ser mais baixo que os de Curitiba – e trabalham na Capital, ficando a região conhecida como “cidade dormitório”. Já

a Comunidade Vila Zumbi dos Palmares onde está inserido o Colégio X está localizada nos limites entre o município de Colombo e Curitiba, à margem esquerda do Rio Palmital e à direita da BR 116. Já foi considerada, por especialistas, como uma das maiores ocupações irregulares da Região Metropolitana de Curitiba, com uma área de mais de 500 mil metros quadrados, sendo maior do que 138 municípios do Estado do Paraná. Sua população é de 1.797 famílias, num total de 6.649 pessoas, conforme estudo realizado pela Cohapar (Companhia de Habitação do Estado do Paraná) em 2004. A região de preservação ambiental começou a ser ocupada em maio de 1991, ao longo do principal eixo viário de ligação entre Curitiba e São Paulo. (PPP, C. E. ZUMBI DOS PALMARES, 2010, p. 15).

Uma grande parte das moradias eram precárias, sobretudo antes da aplicação do PAC²⁶. As ruas, iluminação pública, saneamento, etc. não eram muito diferentes. Por ter sido uma área de invasão e aparecer na região como um bairro violento, seus moradores sofriam (e sofrem) com essa imagem projetada.

De acordo com o explicitado no PPP do Colégio Estadual do município de Colombo, mesmo com esses conflitos, moradores e alunos têm uma boa convivência com a escola, frente à complexidade e as contradições que enfrentam.

o desemprego ou a longa jornada de trabalho, a falta de condições básicas para a sobrevivência, a falta de conhecimento do processo educativo, geram inseguranças e dificultam a integração e a continuidade entre o trabalho da família e o da escola. Ainda que a criança ou adolescente tenham a garantia dos direitos de freqüentar uma escola é necessário considerar as diferenças existentes entre eles. (PPP, C. E. ZUMBI DOS PALMARES, 2010, p. 17) .

Apontam ainda, que um dos seus principais desafios é a questão da evasão escolar, principalmente nos períodos vespertino e noturno, acarretando em adolescentes que ficam muito tempo pelas ruas, fechamento de turmas e diminuição das notas atribuídas pelas avaliações externas.

Pinhais, outra cidade da região metropolitana, tem características semelhantes às demais, com a peculiaridade de ser um município novo

²⁶ Programa de Aceleração do Crescimento, lançado em 28 de janeiro de 2007 que tem por objetivo desenvolver ações para acelerar o crescimento econômico investindo meio bilhão de reais em programas de infraestrutura, saneamento, habitação, energia, transporte, entre outros (mais informações no site www.pac.gov.br/). Quanto à Vila Zumbi dos Palmares, “a intervenção tem investimentos que ultrapassam os R\$ 28 milhões, e beneficiam 1.797 famílias e mais de 7 mil pessoas. A implantação do programa na Vila Zumbi inclui urbanização e recuperação ambiental (investimento de R\$ 9,6 milhões), sistema de drenagem de águas pluviais (R\$ 4,6 milhões), pavimentação e paisagismo das ruas (R\$ 3,4 milhões), instalação de rede de esgoto (R\$ 1,2 milhão), recuperação ambiental (R\$ 283 mil), construção de 281 sobrados (R\$ 3,7 milhões), melhoria nas instalações de 400 moradias (R\$ 2,6 milhões).” (Agência Estadual de Notícias – PR – de 13 mar. 2008. Disponível em < <http://www.cidades.gov.br/secretarias-nacionais/programas-urbanos/Imprensa/regularizacao-fundiaria/noticias-2008/marco/as-intervencoes-que-mudaram-a-vila-zumbi-dos-palmares/>> Acesso em 23 mar. 2011

(emancipado em 1992) e de suas estruturas não estarem totalmente desenvolvidas. Sua história começa a se delinear nos anos 70, quando Curitiba recebia grande quantidade de pessoas advindas do interior do Paraná ou de Santa Catarina para trabalhar como mão-de-obra na capital e se estabeleciam em regiões próximas.

As escolas desse município estão inseridas nessa realidade de região metropolitana. Um fator marcante é a divisão entre escolas municipais (anos iniciais do Ensino Fundamental) e estaduais (anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) e os problemas decorrentes delas. Conforme o PPP (Projeto Político Pedagógico) do Colégio Estadual do município de Pinhais,

o desafio que se impõe é transformá-los [os alunos] em cidadãos alfabetizados, com capacidade de leitura crítica da realidade, onde o indivíduo está inserido. Porém, a insuficiência de recursos humanos na área administrativa, por exemplo, a falta de inspetores de alunos, acarreta uma sobrecarga de trabalho aos pedagogos, dificultando assim, um desempenho pedagógico mais eficaz. Faz necessário ainda à busca de parcerias com empresas, profissionais liberais e outros, pois só assim estaremos concretizando uma gestão democrática. (p.5-6)

Apesar dos desafios, segundo o PPP os professores não se furtam de seu papel, porém gostariam de maior apoio por parte da mantenedora, menos burocracia e maior autonomia administrativa.

As escolas localizados no Município de São José dos Pinhais, atendem a moradores com renda familiar que

varia de um a quatro salários mínimos, caracterizando assim uma comunidade com baixo nível sócio-econômico. A religião predominante é a evangélica. As atividades econômicas estão embasadas nas profissões braçais, tais como: pedreiros, carpinteiros, pintores, eletricitas, auxiliares de produção, alguns se dedicam a pequenos comércios ou como vendedores autônomos. Um percentual significativo de mães exerce atividades remuneradas como: diaristas, domésticas, serviços gerais, balconistas e cozinheiras. Há aproximadamente 20 anos a região era de "invasão", com a regularização dos lotes, os moradores passaram a ser proprietários destes, com isso quase na totalidade das casas são próprias e de alvenaria ou mistas. A escolarização da grande maioria dos pais situa-se entre a 1ª à 4ª série do ensino fundamental, com pequeno número de pais analfabetos. Muitos alunos vivem sob responsabilidade dos pais, destes considerável parcela tem apenas a tutela do pai, da mãe ou dos avós. (PPP, COLÉGIO ESTADUAL IPÊ, 2010 p. 5).

Esses dados contrastam com a riqueza do município de São José dos Pinhais, que tem sua economia pautada na agricultura, pecuária, extrativismo vegetal e mineral, indústrias extrativas e de beneficiamento, comércio, parque de

produção automobilística, entre outros, e apontam para a escola como sendo uma alternativa que possa fazer frente aos desafios e dificuldades enfrentadas pela comunidade, sobretudo no que se refere à segurança, tendo em vista que o bairro Jardim Ipê possui um alto índice de violência.

As escolas dos municípios de Araucária, Campo Largo e Almirante Tamandaré, não disponibilizaram seus Projetos Políticos Pedagógicos, impossibilitando uma descrição do local com base nesse referencial.

3.5 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Os professores pesquisados trabalham nas escolas que se localizavam nos municípios de Araucária (20,9%), Campo largo (14%), Colombo (18,6%), Pinhais (18,6%), São José dos Pinhais (16,3%) e Almirante Tamandaré (11,6%). Dos 43 professores (as) entrevistados, 26 (60,5%) pertenciam à rede estadual e 17 (39,9%) a rede municipal de ensino. Isso se deve ao critério de amostragem da pesquisa que queria atingir pelo menos 20% da totalidade de sujeitos existentes, levando em consideração que as escolas estaduais têm uma dinâmica para o atendimento aos alunos dividindo-os em séries e, para cada série, são destinadas diversas disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna e Ensino Religioso) e exigindo um professor para cada uma delas, enquanto que, nas primeiras séries do Ensino Fundamental, a organização se dá pela regência de classe, onde um docente atua com uma única turma, exceto nos momentos de “hora permanência”, que entra em cena o professor de algumas disciplinas específicas (Arte, Educação Física etc.) Também se pensou em fazer as entrevistas em escolas que fossem próximas uma das outras estabelecendo que o aluno começaria estudando na escola municipal e continuaria o ensino básico na escola estadual.

As entrevistas aconteceram no período vespertino com alunos da terceira série (quarto ano) e quarta série (quinto ano) das escolas municipais; das escolas estaduais foram entrevistados alunos da quinta série (sexto ano) e sexta série (sétimo ano)²⁷. Essa informação tem importância na caracterização dos participantes por alguns motivos: primeiro, a idade dos alunos exigiria um tipo específico de

²⁷ Lei nº11.274, sancionada em 06 de fevereiro de 2006, que regulamenta o Ensino Fundamental de nove anos, e desde então os sistemas de educação tem tentado implementá-lo de forma gradativa. É o que acontece nessas escolas pesquisadas que, ao mesmo tempo em que possuem turmas com a denominação “série”, também já estão incluindo a denominação “ano”.

profissional para seu atendimento; segundo, o turno em que ocorreram as entrevistas, tradicionalmente é destinado aos alunos mais novos, deixando, por exemplo, a manhã e a noite para alunos das séries finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

No entanto, os professores entrevistados, não especificamente tinham que trabalhar com essas turmas. Acontece que, com um questionário de seis páginas e com quase cento e vinte questões, era difícil encontrar um profissional com tempo hábil para respondê-las e quando se encontrava, na resolução das últimas questões, as respostas já não eram dadas com o mesmo vigor inicial. Por isso mesmo que, buscou-se os professores(as) que estavam em período de “Permanência”²⁸ e que quisessem colaborar com o projeto.

Em sua grande maioria, os professores(as) se autodenominaram brancos (81,4%), depois 7% de negros, 9,3% de pardos e 2,3%²⁹ de amarelos. Junta-se a esses dados que 76,7% dos entrevistados são do sexo feminino e outros 58% da religião católica (TABELAS 1, 2 e 3).

Tabela 1 - Caracterização dos professores quanto a como eles se consideravam

COR	N. DE PROF	%
Branco	35	81,4%
Negro	3	7,0%
Pardo	4	9,3%
Amarelo	1	2,3%
Indígena	0	0,0%
Total	43	100,0%

Fonte: Organizado pelo autor a partir da coleta de dados, com apoio do *Sphinx Léxica*. 2011.

Tabela 2: Caracterização quanto ao sexo

SEXO	N PROF	%
Masculino	10	23,3%
Feminino	33	76,7%

²⁸ “Hora permanência” ou “hora atividade”: No primeiro caso, um dia por semana, nas escolas municipais, destinadas a preparação de material, estudos, organização etc. enquanto profissionais das áreas específicas ficam com os alunos. No caso das escolas estaduais, a “HA” (HORA-ATIVIDADE: tempo reservado ao Professor em exercício de docência para estudos, avaliação e planejamento, realizado preferencialmente de forma coletiva – Lei 103, capítulo III.) é distribuída/fragmentada em meio às outras aulas, também com o mesmo objetivo (Lei Complementar Nº 103 de 15/03/2004 que Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências.)

²⁹ Foram entrevistados 43 professores e quando se faz a porcentagem, um entrevistado já corresponde a 2,3%.

Total	43	100,0%
--------------	-----------	---------------

Fonte: Organizado pelo autor a partir da coleta de dados, com apoio do *Sphinx Léxica*. 2011.

Tabela 3: Caracterização quanto à Religião praticada

RELIGIÃO	N PROF	%
Católico	25	58,1%
Evangélico	10	23,3%
Outras	5	11,6%
Nenhuma	3	7,0%
Não sei	0	0,0%
Total	43	100,0%

Fonte: Organizado pelo autor a partir da coleta de dados, com apoio do *Sphinx Léxica*. 2011.

Este, em tese, deveria ser o padrão (branco, feminino e católico). No entanto, poder-se-ia questionar se na região metropolitana de Curitiba, esses mesmos números se repetem. O que se observa é que não, pelo menos no que diz respeito ao número de homens e mulheres. Embora a grande maioria dos docentes envolvidos na entrevista seja do sexo feminino, notou-se que nas escolas municipais elas representam a quase totalidade (94%, ou seja, foram 17 professores sendo, destes, apenas um do sexo masculino) enquanto que o número de homens na escola estadual passa para 09 (34%), de um total de 26 sujeitos.

Os dados apresentados nas tabelas 1, 2 e 3 aumentam sensivelmente quando comparados às informações do sexo dos participantes com a cor considerada, ou do sexo com a instituição mantenedora, ou ainda, da cor com a religião preponderante. Em outras palavras, se há indícios de que a docência é uma profissão feminina, branca e católica, quando aproximadas esses três indicadores, elas se destacam ainda mais (Tabela4). Não obstante, pode-se inferir pelos dados coletados, que as séries iniciais do Ensino Fundamental tem sido o maior campo de atuação dessas professoras (Tabela 5).

Tabela 4: Relação entre cor e sexo

Qual sua religião	Católico	Evangélico	Outras	Nenhum	Não sei	TOTAL
Como você se considera?						
Branco	23	6	3	3	0	35

Negro	1	2	0	0	0	3
Pardo	1	1	2	0	0	4
Amarelo	0	1	0	0	0	1
Indígena	0	0	0	0	0	0
TOTAL	25	10	5	3	0	43

Fonte: Organizado pelo autor a partir da coleta de dados, com apoio do *Sphinx Léxica*. 2011.

Tabela 5: Relação entre natureza administrativa e sexo

Natureza administrativa / sexo	Masc.	Fem.	Total
Estadual	9	17	26
Municipal	1	16	17
Total	10	33	43

Fonte: Organizado pelo autor a partir da coleta de dados, com apoio do *Sphinx Léxica*. 2011.

Com relação ao estado civil dos entrevistados (tabela 6), tem-se que quase 60 % dos entrevistados possuem união estável ou estão casados e representam a mesma porcentagem dos que têm filhos (tabela 7). No mais, possuem o perfil de família nuclear, com forte influência de uma educação acompanhada pelos pais e responsáveis.

Tabela 6: Estado civil

ESTADO CIVIL	N PROF	%
Solteiro	12	27,9%
Casado	22	51,2%
Divorciado	5	11,6%
União estável	2	4,7%
Viúvo	2	4,7%
Total	43	100,0%

Fonte: Organizado pelo autor a partir da coleta de dados, com apoio do *Sphinx Léxica*. 2011.

Tabela 7: Professores (as) com filhos

FILHOS	N PROF	%
Sim	26	60,5%
Não	17	39,5%
total	43	100,0%

Fonte: Organizado pelo autor a partir da coleta de dados, com apoio do *Sphinx Léxica*. 2011.

Dos 26 que possuem filhos, 46,2% deles tem apenas um, 34,6% tem dois e 19,2% três. Nenhum deles tem mais de quatro filhos. Quanto às idades dos filhos, 46,1% ainda tem menos de onze anos, 23% estão na adolescência e 30,9% já são

adultos. Esses dados se relacionam com as idades dos participantes, que vão desde os menores de 25 até maiores de 60 anos, e demonstram que mais da metade dos docentes (56,1%) já possuem mais de 37 anos e outros 36,6% tem idade entre 26 e 37 (Tabela 8).

Tabela 8: Idade dos entrevistados

IDADE	N PROF	%
Menores de 25 anos	3	7,3%
26 a 36 anos	15	36,6%
37 a 47 anos	13	31,7%
48 a 58 anos	9	22,0%
Mais de 59 anos	1	2,4%
Total	41	100,0%

Fonte: Organizado pelo autor a partir da coleta de dados, com apoio do *Sphinx Léxica*. 2011.

Além de relacionar com o número de filhos, essas informações falam a respeito da experiência profissional destes professores. Se imaginarmos que um aluno entra na graduação aos 18 anos e que o curso dura em média quatro anos, ele sairá licenciado com 22 anos. Se já conseguir trabalhar na sua área de formação, antes dos 26 anos já terá quatro anos de experiência. Portanto, para esse estudo, pode-se considerar que 92,7% dos entrevistados tem experiência igual ou superior a quatro anos, ou em última análise, que a grande maioria tem uma história longa na docência.

Além de experiente, todos os professores pesquisados possuem no mínimo a graduação (27,3%); a maioria deles já é especialista (68,2%) e dois professores com mestrado. Suas áreas de formação/atuação correspondem principalmente à docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental, como podemos ver na tabela 9.

Tabela 9: Área de atuação

DISCIPLINA	N PROF.	%
Educação física	3	6,8%
Séries iniciais	11	25,0%
Biologia	1	2,3%
Português	9	20,5%
Língua estrangeira (inglês, espanhol)	3	6,8%
Ciências	1	2,3%
História	5	11,4%
Séries iniciais (ensino religioso, educação física, artes)	2	4,5%

Química	1	2,3%
Artes	2	4,5%
Geografia	2	4,5%
Matemática	4	9,1%
Total	44	100,0%

Fonte: Organizado pelo autor a partir da coleta de dados, com apoio do *Sphinx Léxica*. 2011.

Ademais, todos consideram sua formação suficiente para o exercício da sua profissão, tendo 32,6% dos entrevistados que a definem com excelente ou ótima (Tabela 10).

Tabela 10: Como os docentes consideram sua formação hoje

CONSIDERAM A FORMAÇÃO	N PROF	%
Excelente	4	9,3%
Ótima	10	23,3%
Boa	24	55,8%
Razoável	5	11,6%
Ruim	0	0,0%
Outros _____	0	0,0%
Total	43	100,0%

Fonte: Organizado pelo autor a partir da coleta de dados, com apoio do *Sphinx Léxica*. 2011.

No que se refere à moradia (Tabela 11), 86% possuem casa própria quitada ou financiada, enquanto que 9,3% alugam e outros 4,7% moram em casas cedidas.

Tabela 11: Moradia dos entrevistados

CONDIÇÃO DA MORADIA	N PROF	%
Própria quitada	32	74,4%
Própria financiada	5	11,6%
Alugada	4	9,3%
Cedida	2	4,7%
Em área de ocupação irregular	0	0,0%
Total	43	100,0%

Fonte: Organizado pelo autor a partir da coleta de dados, com apoio do *Sphinx Léxica*. 2011.

Essas casas, em sua maioria, possuem seis cômodos (27,9%) ou mais de seis cômodos (48,8%), denotando uma residência com boa infraestrutura.

A grande porcentagem de professores com casa própria se deve a sua situação familiar anterior a formação, a estabilidade no serviço público e, também a renda familiar atual, pois 33,4% ganham menos de quatro salários enquanto que

66% mais de cinco salários mínimos.³⁰ Feito essa divisão, faz necessário comentar que 31% dos professores entrevistados ganham menos de dois mil reais por família, por mês, caracterizando-os na classe D (ver nota de rodapé) e sendo popularmente chamado de “pobre”. A maior parte (61,9%) estaria na classe C, no entanto 40,5% ganham entre cinco e sete salários, ou seja, entre mais ou menos dois mil e três mil e quinhentos reais (Tabela 12).

Tabela 12: Renda Familiar

RENDA FAMILIAR	N PROF	%
Menos de 1 salário	0	0,0%
1 salário	1	2,4%
De 2 a 4 salários	13	31,0%
De 5 a 7 salários	17	40,5%
De 8 a 10 salários	9	21,4%
Mais de 10 salários	2	4,8%
Total	42	100,0%

Fonte: Organizado pelo autor a partir da coleta de dados, com apoio do *Sphinx Léxica*. 2011.

Cabe ressaltar que 79,2% dessas famílias têm entre dois e cinco componentes que, em relação com a renda familiar, ter-se-á situações de professores com renda per capita entre meio salário mínimo, passando por quase 20% ganhando entre quinhentos e setecentos reais, e outros com uma renda maior e com menor número de pessoas morando na mesma residência, conforme tabela 13.

Tabela 13: Comparação entre grupo familiar e renda familiar

COMPOSIÇÃO FAMILIAR	1 pessoa	2 pessoas	3 pessoas	4 pessoas	5 pessoas	Mais de 5 pessoas	TOTAL
RENDA FAMILIAR							
Sem resposta	0	1	0	0	0	0	1
Menos de 1 salário	0	0	0	0	0	0	0
1 salário	0	1	0	0	0	0	1
De 2 a 4 salários	2	2	5	3	0	0	13
De 5 a 7 salários	2	4	4	5	2	1	17

³⁰ O salário mínimo na época da entrevista era de R\$ 510,00. Dividiu-se a renda em menos de quatro e mais de cinco salários para determinar que os primeiros estariam na Classe D e os últimos na Classe C, conforme é apresentado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Maiores informações no site www.ibge.gov.br.

De 8 a 10 salários	0	2	5	1	1	0	9
Mais de 10 salários	1	0	0	1	0	0	2
TOTAL	5	10	14	10	3	1	43

Fonte: Organizado pelo autor a partir da coleta de dados, com apoio do *Sphinx Léxica*. 2011.

Dos entrevistados, 86% não moram no mesmo bairro onde trabalham, sendo que destes, 61,9% consideram perto a distância entre a residência e a escola onde trabalha. Outros 33,3% já acham longe e 4,8% consideram muito longe. Ainda há de se comentar que a metade dos pesquisados trabalham em outro lugar. Isso está intimamente ligado às formas de contratação utilizada pelos Estados e municípios que criam vagas em concursos para o cargo de vinte horas semanais, pagando proporcionalmente por isso³¹. O professor que quiser dobrar seu salário também deverá dobrar sua carga de trabalho, exigindo que ele ou trabalhe em outro turno ou em outra escola.

Quanto a problemas de saúde, 23,8% afirmam ter e destes dez, seis dizem que seu problema de saúde afeta o trabalho.

No que se refere ao acesso a computadores, todos o têm sendo que apenas um entrevistado diz não possuir na sua residência enquanto que o restante o possui em casa e ainda, 50% deles utilizam os computadores presentes na escola.

Enfim, no geral, são professores das redes públicas municipais e estaduais de ensino da região metropolitana de Curitiba que atuam principalmente com o Ensino Fundamental. Três quartos deles são mulheres, quase a totalidade de brancos e um grande número de católicos. Mais da metade são casados e têm filhos. Destes que têm filhos, 46,2% tem apenas um e outros 34,6% tem dois. A maioria desses filhos são crianças ou adolescentes. Os pesquisados têm idades que variam de menos de vinte e cinco anos a maiores de cinquenta e nove anos (porém a maioria tem entre 25 e 47 anos, 68,3%) e possuem uma vasta experiência profissional. São todos graduados ou especialistas (68,2%) a atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física, entre outras. Possuem casa própria (exceto seis entrevistados) com computador, sendo esta em local diferente de onde trabalham e ganham em média entre mil e cinco mil reais por família mensalmente.

³¹ É interessante lembrar a Lei do Piso Nacional do magistério - Lei 11.738, de 2008 – que estipula o mínimo a ser pago aos professores, em 2011 era de R\$ 1187,97 para quem trabalha quarenta horas semanais e de menos de seiscentos reais para quem trabalha vinte horas. No caso do Estado do Paraná, um professor (de nível médio) em início de carreira ganha por quarenta horas semanais o valor de R\$ 1084,00.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A organização dada a esta parte do presente relatório de pesquisa leva em conta que as representações sociais de determinado grupo podem ser encontradas nas manifestações individuais (MOSCOVICI, 2003). Para tanto se iniciou descrevendo as entrevistas realizadas com cada professor identificando os pontos abordados. Isso ocorreu porque, depois de digitadas as entrevistas no programa *Sphinx Léxica*, as questões destinadas ao tema “violência nas escolas” foram trabalhadas e inseridas em outro programa, o *ATLAS.ti*. Neste programa, é necessário que se codifique cada entrevista, estabelecendo que assuntos são colocados pelo entrevistado, bem como os argumentos utilizados por ele. Nesse momento é que foi sendo escrito o quadro 5, primeira parte deste capítulo.

Na sequência, considerou-se as respostas de todos os entrevistados (professores da escola básica) às perguntas específicas, tentando identificar o que pensam sobre o papel da educação, ser professor, violência escolar entre outros. Aqui além da análise, traz-se autores e pesquisas que corroborem (ou contrariem) as inferências, como também as falas dos entrevistados sobre os temas em questão.

4.1 O QUE DIZ CADA PROFESSOR: SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS...

Nessa análise se quer, a partir dos dados coletados, encontrar informações que sejam relevantes para o estudo das representações sociais dos professores sobre violência. Embora se saiba que as representações são criadas no coletivo, no social, muito das suas manifestações estão escondidas e/ou podem se manifestar na fala individual, nas expressões subjetivas utilizadas pelos entrevistados. Como afirma Moscovici (2003, p. 31), “nossas reações aos acontecimentos, nossas respostas aos estímulos, estão relacionadas à determinada definição, comum a todos os membros de uma comunidade a qual pertencemos”.

Com essa fundamentação se pretende, num primeiro momento fazer uma análise das entrevistas individuais e perceber as relações e contradições que se estabelecem no mesmo sujeito no que concerne às suas representações quanto à

finalidade da educação e ser professor comparando com o que ele imagina ser violência, suas causas, manifestações e formas de se lidar com esse tipo de comportamento. Em seguida, as respostas dos indivíduos são separadas por temas e analisados em busca da representação social.

Para se ter uma noção de quais temas estão sendo analisados, criou-se o quadro 5³² com o número das questões contidas na entrevista estruturada e suas respectivas perguntas:

Quadro 5 - Questões analisadas por professor

NÚMERO DA PERGUNTA NA ENTREVISTA ESTRUTURADA FEITA AO PROFESSOR	NOVA NUMERAÇÃO	PERGUNTAS
33	01	Na sua opinião, qual a finalidade da Educação Escolar?
35	02	O que significa ser professor para você?
90	03	O que você entende por violência?
91	04	Quais as manifestações de violências você observa na escola?
97	06	Na sua opinião, quais são as causas dos conflitos na escola?
98	07	Você acha que esses conflitos afetam negativamente a sua atividade? Se sim, como?
99	08	Na sua opinião, que atitudes seriam necessárias quanto aos sujeitos que protagonizam condutas violentas contra alunos, professores, funcionários?
100	09	Quais atividades são realizadas na escola para o enfrentamento dos conflitos e violências?
101	10	As ocorrências de violências prejudicam as atividades na escola. Em sua opinião o melhor meio de intervenção para a melhoria deste problema a nível da escola é:

Fonte: Organizado pelo autor, com base no roteiro estabelecido para entrevistar o professor. 2011

Com base nas respostas dadas às questões do quadro 5 é que se construiu o quadro 6. No qual se destacam os conteúdos apresentados pelos entrevistados, após análise do ATLAS-Ti e já os relacionado com as possíveis implicações que se busca no problema de pesquisa. A intenção ainda não é agrupá-los em opiniões semelhantes, mas sim fazer uma análise individual de cada entrevista. Posteriormente, é que serão retomadas suas falas para a identificação das possíveis representações sociais quanto ao papel da educação e do professor e o problema da violência escolar.

³² As questões abertas utilizadas para esse estudo estão disponíveis no Anexo B

Quadro 6 - Análise das respostas por entrevistado

PROFESSORES ENTREVISTADOS	ANÁLISE DAS RESPOSTAS DADAS ÀS QUESTÕES ABERTAS
<p>P01 Estadual; 48 anos; Masculino.</p>	<p>Esse professor entende que sua função é trabalhar conjuntamente com os alunos, no entanto quando se refere à questão da violência escolar ele espera que outros profissionais venham auxiliá-lo. Isso se baseia na ideia de que, conforme ele mesmo diz, a escola deve apresentar uma educação geral, porém como a principal causa do conflito escolar está no local onde o aluno passa a maior parte do seu tempo, os professores teriam pouca influência. Como afirma o professor, são necessárias as “orientações dos professores diariamente”, ou seja, mesmo com essa constância, há situações de brigas e falta de respeito (manifestações de violência na escola) que, em sua opinião, a melhor coisa a se fazer seria "reavaliar a situação toda e buscar mais apoio".</p> <p>Talvez seja nesse ponto que essas falas se apoiam: Como há falta de respeito, mesmo com a orientação diária do professor, é que se quer um apoio externo.</p> <p>Uma contradição que pode ser apontada nas falas do sujeito (P01) é que ele afirma que ser professor é "saber ser mediador entre as necessidades dos alunos, numa construção conjunta, [com a] - realidade deles". No entanto, ou ele está cansado de tentar fazer essa mediação entre a escola e a condição social do aluno, ou o discurso da função do docente está desconectado com a questão do enfrentamento à violência escolar, tendo em vista a busca desse profissional por apoio externo.</p>
<p>P02 Municipal; 49 anos; Feminino.</p>	<p>A professora vê a ocorrência de muitos tipos de violência e considera que suas causas são acontecimentos banais. Porém quando trata do que deve ser feito, ele afirma categoricamente que é punição.</p> <p>Interessante perceber que, ao mesmo tempo em que essa professora exige punição, também quer ser "politicamente correta" e fala na sequência que o melhor meio de intervenção seria "Projetos de conscientização, cidadania". Nesse aspecto também confirma que a educação escolar não vem cumprindo bem o seu papel que, segundo ela, "sem educação não há cidadão" e que para melhorar seria necessário projetos para melhorar a cidadania, ou que houvesse um comportamento mais cidadão, confirmando a não influência da escola em alguns aspectos da vida humana.</p>
<p>P03 Estadual; 32 anos; Masculino.</p>	<p>Esse profissional considera que, na educação, o professor deveria priorizar o conteúdo e, dessa forma, formar cidadãos. Aspectos como lidar com a diversidade, com o diferente, ficaria por conta de atividades esporádicas ou como função da equipe pedagógica.</p> <p>O que ele coloca e que está indo contra sua ideia é que a escola tenta resolver sozinho o problema da violência, quando o problema está na relação dos alunos com os pais e da escola com os pais.</p>
<p>P04 Municipal; 35 anos; Feminino.</p>	<p>A educação tem uma função específica, formar cidadãos, e ser professor é bom, porém não se está conseguindo fazer isso porque a "escola perdeu seu espaço", ou seja, não se tem bem definido para que ela serve.</p> <p>Isso pode ser constatado nas legislações educacionais que apontam inúmeras tarefas à instituição escolar que vão ao encontro do que a entrevistada - P04- diz ser a finalidade da educação. No entanto, essa é só uma, e tem ficado em planos inferiores na escala de importância dos problemas que tem que ser resolvido pela escola.</p> <p>Nessa entrevista fica evidente a impotência (ou a falta de vontade) da escola e do professor na tentativa de resolver conflitos. Talvez por isso que ela quer que se chamem os pais e que se tenha uma "punição mais severa". Como formar cidadãos se os próprios alunos não têm uma noção de consequência de seus atos?</p>

	Continuação quadro 6...
P05 Municipal; 39 anos; Feminino.	<p>A escola tem por função ensinar conteúdos (para a vida), no entanto, num contexto de violência escolar, os alunos estariam mais interessados nas brigas do que nos estudos.</p> <p>Assim, partiu do principio de que somos seres de direitos e quando não respeitados, estaríamos sendo alvo de violência. Essa noção que existem direitos, na visão da entrevistada deveria ser dada pela família, pois ela seria a causa dos conflitos, entrando em contradição com a própria finalidade da educação proposta, tendo em vista que se pode considerar o ensino sobre direitos e deveres um conteúdo.</p> <p>Essa entrevistada não quer que se utilize de violência bruta para combater a violência escolar. Pelo que se percebe, os conflitos escolares são unicamente empecilhos de devem ser resolvidos rapidamente para poder voltar-se aos conteúdos.</p>
P06 Municipal; 63 anos; Feminino.	<p>Conforme a entrevistada, a violência na escola inexistente, sendo comportamentos infantis, corriqueiros e "normais", frutos das suas brincadeiras, dos jogos eletrônicos e da TV. Por essa descrição caberia ao professor e a educação formar um cidadão íntegro de modo a não ferir os direitos da outras pessoas.</p> <p>Como para ela não há violência, não é necessário nenhuma forma de intervenção - tanto é que não respondeu três questões - cabendo somente à educação cumprir com seu papel e/ou esperar que os alunos passem pela infância e adolescência.</p>
P07 Estadual; 33 anos; Feminino.	<p>Essa entrevistada pensa em formar cidadãos críticos a partir da transmissão e mediação do conhecimento e caberia a ela, no que concerne à violência, conscientizar, através de vídeos e cartazes, sobre como as pessoas possuem características diferentes e da necessidade de não transformar isso em motivos para a violência, já que ela a entende como "tudo o que agride o psicológico, emocional e físico".</p> <p>Na escola, segundo essa professora, o que mais acontece são "violências" como o uso de apelidos pejorativos e bullying. Outro ponto é a busca de um tratamento com psicólogos - talvez o humano seja bom e seu comportamento foi desviado e a criança violenta tenha que voltar ao seu caminho original; talvez o entrevistado tivesse falando da vítima do bullying, já que o tema esteve em muito em voga...</p> <p>O entrevistado em nenhum momento dessas questões se coloca ou como agressor, ou como vítima: Ninguém coloca apelido nele, ou o discrimina. É um ente acima dessas manifestações que não tem essa função, mas que acabou tendo que assumir.</p>
P08 Municipal; 23 anos; Feminino.	<p>Por um lado, tem uma visão bastante realista e profissional de ser professor e conhecimento (formar pessoas e ser responsável para atingir o objetivo de adquirir conhecimento); por outro entende que coisas pequenas acarretam grandes confusões e que isso, na sua visão, não seria manifestação de violência e sim um comportamento desregrado ocasionado pela falta de limites.</p>
P09 Estadual; 23 anos; Masculino.	<p>Para o entrevistado, a violência é um problema social, não específico da escola, apesar de não enxergar que ela aconteça no ambiente escolar. Quando responde sobre manifestações de violência na escola, está ele pensando na pergunta anterior, quando lhe é perguntado sobre o que é violência - sem a palavra escolar - e talvez por isso, tenha indicado que não acontece, tendo em vista que pra ele violência seria um problema social e a escola, ou não faria parte da sociedade (dentro e fora dos muros da escola) ou não apresentaria tais problemas. E, na sequência, admite que conflitos ocorram na escola,</p>

	ocasionados por coisas banais, exigindo, dependendo do grau uma punição.
P10 Municipal; 51 anos; Feminino.	<p>Entende que o comportamento agressivo de alunos é ocasionado pelo lugar em que vivem, por ser parte da realidade deles ou, talvez, o local onde moram exigiria tal tipo de atitude para a sobrevivência. Nesse sentido, seria um ambiente violento, pois, para a entrevistada, violência seria "aquilo que atinge e fere o outro" e isto transformado em um comportamento naturalizado e necessário, é o próprio ambiente.</p> <p>No mais, como interferir em algo que já faz parte do cotidiano? Segundo P10, este problema não é função da educação escolar, que é "que é transmitir conhecimento formal", nem do professor que deveria ser um guia, servir de apoio.</p> <p>No entanto, a escola tenta algumas atividades como conversas, incentivos, elogios, brincadeiras no intuito de amenizar os conflitos.</p>
P11 Estadual; 50 anos; Masculino.	<p>Traz que a violência são formas de humilhação que retira do ser humano suas possibilidades. Na escola esse comportamento, segundo sua visão, estaria mais evidenciado nos fenômenos de Bullying e, para enfrentar essa situação que tem como causa os problemas familiares, dever-se-ia chamar os alunos para a "consciência" e exigir-lhes mais respeito.</p> <p>Em outras palavras, como a família estaria passando por problemas, caberia à escola, por meio das suas aulas, inculcar no aluno o hábito de respeitar o outro. Esta exigência não está muito longe da sua definição de educação e de professor, pois, para o professor, devem estar a serviço do desenvolvimento do ser humano, por meio do comprometimento do profissional docente.</p>
P12 Municipal; 44 anos; Feminino.	<p>Para a entrevistada, a violência está fora do nosso alcance. Das nove questões proferidas, respondeu a apenas metade. O que se pode tirar dessas respostas é que, quando há violência, é porque esse problema incomoda a ponto de soltá-las de modo rápido. É o que acontece com as manifestações e causas da violência (brigas e invasões, um se mete na vida do outro, respectivamente) e o que fazer com sujeitos que protagonizam condutas violentas (tirar da escola); bem como a conscientização dos pais como meio de lidar com esse problema. Nas outras perguntas houve uma indecisão, um "achar que é mais complexo do que se imagina", uma complicação adicional etc.</p>
P13 Estadual; 52 anos; Feminino.	<p>Essa entrevistada assume que ser professor é uma tarefa difícil e que uma das dificuldades é a questão do desrespeito manifestado por alunos que, depois, descamba para a agressão física e verbal. Considera, também, que a causa desse desrespeito está na sua formação familiar negligenciada, desacompanhada e que, agora, seria mais uma das atribuições da instituição que até tenta trabalhá-la por meio de projetos. No entanto, o que deveria ser feito é punir quem tem esse tipo de comportamento. Talvez o que se quer dizer é que a impunidade resulte em mais e maiores desvios de comportamentos.</p>
P14 Estadual; 40 anos; Feminino.	<p>A educação tem por finalidade "formar o cidadão instruído" e ser professor parte da noção de que as coisas não vão bem e seu papel é de acreditar e lutar por algo melhor.</p> <p>No que concerne à violência, é produto da desigualdade socioeconômica, sendo ela menor, caso não houvesse isso. Quanto à violência na escola, o que ele observa são brigas isoladas, ocasionados por namoricos e pela imaturidade dos alunos.</p>
P15 Estadual; 39 anos; Feminino.	<p>Ressalta que uma das formas de violência são os palavrões e agressões físicas e que tem seu início em brincadeiras, principalmente entre os meninos, de "brincar de lutar". Nesse sentido, as ações violentas começam como brincadeiras e descambam para coisas piores.</p>

	<p>O professor é um mediador em aspectos que se refiram à aprendizagem e, para tratar desses temas, a escola deveria contar com a intervenção das pedagogas e da direção. No entanto, a entrevistada gostaria que houvesse o acompanhamento de um especialista, como o psicólogo, ou uma atenção maior por parte dos pais, e que a escola efetivamente repreendesse e suspendesse que tivesse comportamento violento.</p>
<p>P16 Estadual; 34 anos; Masculino.</p>	<p>É desse entrevistado uma das falas mais fortes frente à questão da violência escolar. Para ele, as causas são várias, que vão desde a falta de estrutura familiar, de maturidade, da falta de regras rígidas, da falta de punição e do acobertamento dado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Esses fatores são causas e consequências da desautorização da família e da escola na tentativa de manter a cidadania.</p> <p>Tudo isso porque a função da escola é, segundo ele, aprimorar, passar conteúdos de seu campo de conhecimento/atuação (Humanidades).</p>
<p>P17 Estadual; 41 anos; Feminino.</p>	<p>Considera que a educação e o professor possuem papel fundamental na mediação entre o aluno e o mundo que o cerca. Isso se deve a um processo em que o professor deveria estar engajado.</p> <p>É a primeira a considerar que também ele, ou a instituição poderia cometer violência, que discrimina "Falta de apoio da mantenedora" como uma forma de violência. No entanto, o que se destaca em suas falas são os comportamentos juvenis e seus conflitos. Como causa da violência, aponta para "Bullying e discriminação racial", que não consta em seus exemplos de violência da pergunta anterior.</p>
<p>P18 Estadual; 30 anos; Masculino.</p>	<p>A educação está aí para formar bons cidadãos e contribuir para o crescimento do país e, por assim dizer, o professor seria aquele que indica os bons caminhos que podem ser seguidos. Quanto ao tema violência, segundo ele, só uma coisa resolve esse problema: transferir esse aluno para outro local (que resolve o problema da escola inicial) ou expulsá-lo, deixando-o a sua própria sorte. Nas suas palavras "expulsar os agressores, suspensão não adianta".</p> <p>Uma outra observação é a de que parece que se está frente a duas pessoas diferentes: uma que é o professor falando da educação e de seu papel; outro é quando ele começa a lidar e a propor soluções para o tema violência; num é mediador, é orientador, que fica longe acompanhando e sabe da importância desse trabalho; noutro, é a vítima, o desrespeitado, o juiz, o que condena, o impaciente, etc.</p>
<p>P19 Estadual; 29 anos; Feminino.</p>	<p>Para esse entrevistado a educação perdeu sua função e, conseqüentemente, o professor também, que passa agora a ter que dar conta de problemas que deveriam ser resolvidos por outras instituições como a família (pai, mãe), o Estado (Psicólogo).</p> <p>Com essa indeterminação de papéis, o aluno ficaria sem um referencial de autoridade e toma atitudes desrespeitosas tanto no ambiente familiar quanto na escola, como agressões físicas e verbais, por saber que a consequência é nula ou limitada. Talvez por isso que o entrevistado pede para que haja atitudes mais duras voltadas para os agressores.</p>
<p>P20 Municipal; 44 anos; Feminino.</p>	<p>A professora frisa que a educação tem por finalidade dar continuidade à educação dada pelos pais, inserindo, a partir daí, a aprendizagem de novos conhecimentos tendo por base o que eles já possuem.</p> <p>Quanto à violência, denomina-a como falta de respeito, pois vê que as crianças não podem ficar sem vigilância que já manifestam esse comportamento em relação aos colegas. Tudo isso porque, segundo ela, a causa está no abandono dos pais do cuidado com o filho, que os deixa em casa sem acompanhamento, e que pode ser entendido que reflete no ambiente escolar, que é o local onde o</p>

	<p>aluno possui a maior vigilância durante o dia.</p> <p>Para se resolver essa situação o entrevistado afirma que se deveria "chamar os pais para conversar" reforçando a ideia de que não é o aluno desrespeitoso, mas falta-lhe um acompanhamento.</p> <p>Uma fala da entrevistada chama a atenção por colocar entre as causas da desestrutura familiar a separação dos pais.</p>
<p>P21</p> <p>Municipal; 48 anos;</p> <p>Feminino.</p>	<p>Entende que a educação tem que "formar bons cidadãos" e que ser professor é uma atividade prazerosa. Quanto à violência, percebe-a como brigas ("briguinhas") ocasionadas pela falta de entendimento entre os alunos e que podem ser resolvidas com "muita conversa" e é necessário que o professor seja amigo de seus alunos.</p> <p>A violência é colocada como um empecilho para a efetivação da função da educação.</p>
<p>P22</p> <p>Estadual; 42 anos;</p> <p>Feminino.</p>	<p>No espaço escolar, por ser mais vigiado, o que mais acontece é a agressão verbal. Isso se caracterizaria por uma imaturidade dos alunos que "querem se mostrar mais que os outros" exigindo que o professor pare suas aulas para explicar que aquele tipo de comportamento não poderia estar ocorrendo ("dar lição de moral") o que não se constituiria na finalidade da educação que é, para ele, "transmitir conhecimento".</p>
<p>P23</p> <p>Estadual; 26 anos;</p> <p>Feminino.</p>	<p>Esse profissional encara seu trabalho como uma forma de "saber lidar com o conteúdo e com as diferenças", sendo a educação a relação entre esse conteúdo e a vida.</p> <p>Também pensa que existe um padrão, um comportamento considerado "normal" e violência seria ir contra esse comportamento, ocasionando "briga, discussão", invasão do espaço do outro. Tudo isso afetaria o andamento de suas aulas, pois, como ensinar conteúdos e diferenças em ambientes tomados pelo comportamento inadequado? No mais, quando isso ocorrer, reforça a professora que a solução está na punição "com ações educativas [...] projetos sociais" e ter uma vigilância externa que obrigue, de certa forma, a manter certa "normalidade".</p>
<p>P24</p> <p>Estadual; 27 anos;</p> <p>Feminino.</p>	<p>Considera seu trabalho como mediação entre a escola e a vida. Porém, diante das manifestações de violência (brigas, indisciplina), ocasionados pelas diferenças entre os alunos, aponta que não sabe o que fazer, pois lidar com a diferença deveria ser tarefa ou de todos ("família, polícia, escola, posto de saúde, etc.") ou de "projetos sociais específicos".</p>
<p>P25</p> <p>Estadual; 43 anos;</p> <p>Masculino.</p>	<p>Parte da premissa de que deveria haver um ambiente livre de empecilhos para que "os conhecimentos sintetizados sejam repassados" tendo em vista ser esta a função da educação e do professor.</p> <p>No que concerne à violência, novamente vem a questão do direito e da sua garantia. Na escola, as manifestações de "chutes, brigas, xingamentos" são formas de se ir contra o direito do outro à integridade física, psíquica, moral etc. Para trabalhar com esses problemas a escola deveria se aliar à família, pois ela é uma das causas desses conflitos, envolvendo também a equipe pedagógica em projetos e palestras.</p>
<p>P26</p> <p>Estadual; 53 anos;</p> <p>Feminino.</p>	<p>O professor é um "profissional que trabalha com o conhecimento" e aí está a finalidade da educação. No entanto, não consegue fazer isso quando há manifestações de violência como "brigas, discussão, chutes, indiferença, etc.", pois tem que parar a aula para fazer algum tipo de interferência.</p>

	<p>A causa dos conflitos está no fato de que os alunos são reunidos num só local e com criações diferentes e não sabem resolver seus problemas através do entendimento. Manifesta-se em suas palavras, também, que outra causa seria a falta do que fazer, ou o desinteresse naquilo que está fazendo, restando à escola "fazer projetos de atividades físicas (esporte e lazer), para dar o que fazer aos alunos".</p>
<p>P27 Municipal; 45 anos; Feminino.</p>	<p>Por seis vezes a entrevistada traz a palavra respeito e essa é a tônica das suas falas. Violência é desrespeito que se manifesta principalmente contra os professores e afeta a todos. A solução seria tratar esses temas com os docentes (para tomar mais postura), pedagogos, pais e alunos.</p>
<p>P28 Municipal; 38 anos; Feminino.</p>	<p>Considera que a educação e o professor possuem um papel fundamental na edificação do futuro de seus alunos, tanto pelas chances de emprego e mobilidade social, quanto pelos valores que irão guiar sua conduta. Assim, ser professor é ser um eterno guerreiro em busca desses ideais.</p> <p>Quanto à violência, considera que são ações que levam a prejudicar alguém e que no espaço escolar o que mais se vê são "palavrões, caretas, deboches, indisciplinas", motivos bobos, segundo ela, que dão início a muitos atos de violência, obrigando o professor a parar sua aula e chamar a atenção dos envolvidos. Tem consciência, de acordo com suas palavras, de que o que a escola pode fazer é 'conversar', no entanto, pede que se tomem outras providências, caso a conversa não conseguir impor um rumo.</p>
<p>P29 Municipal; 33 anos; Feminino.</p>	<p>Encara seu trabalho como uma vocação cuja finalidade é "fazer com que os alunos entrem em contato com o conhecimento".</p> <p>Quanto à violência, pensa que um dos problemas é dizer que se vai fazer algo e acabar não fazendo. Ela parte do princípio de que as agressões sofridas, como chutes e/ou palavrões, pelo menos nos alunos, são ocasionadas por eles não terem o que fazer e, quando há essas manifestações de violência, a escola não toma providências, ou a toma de forma paliativa, sem exigir que as sanções se cumpram, sem que seja criado um senso de responsabilidade.</p>
<p>P30 Estadual; 28 anos; Feminino.</p>	<p>A professora descreve que, apesar de gratificante, a profissão de professor tem seus desafios e, um deles, pode ser a questão da violência. Ela não diz explicitamente isso, mas a frase 'apesar dos pesares' demonstra que tem vivido situações que não esperava fazer parte do cotidiano escolar. Por suas palavras, percebe-se o embate físico, a invasão de adolescentes, a falta de referencial e conclui que "tudo é violência" e o que a escola faz seria registrar o que aconteceu e chamar os pais para conversar. No entanto, seria necessário algo mais profundo, que mexesse com o cotidiano dos alunos, que os envolvessem.</p>
<p>P31 Estadual; 33 anos; Feminino.</p>	<p>Ao definir o que é violência apontou para outra questão que ela acabara de responder³³. No que se refere à escola, o que ela mais percebe são as "Invasões de pessoas estranhas, brigas".</p> <p>O professor teria por função, em sua opinião, ser um mediador instrumentalizando o aluno para a vida, no entanto, as manifestações de violência na escola deveriam ser supervisionadas e resolvidas por guardas municipais, tendo que em vista que o que a escola faz (palestras e reuniões) não tem surtido o efeito esperado.</p>
<p>P32</p>	<p>O professor a e educação possuem um papel importante para o futuro de seus alunos. É ele quem vai guiá-los para um trabalho, para a cidadania, quem vai</p>

³³ Questão 89. Você alguma vez já sentiu/sente medo na escola? () Sim () Não. Em caso afirmativo, você sentiu/sente medo de: Invasão de pessoas estranhas à escola; gangues; roubo/ furto; ameaças; traficantes; brigas; armas; polícia; alunos; funcionários; outros professores; outros.

<p>Estadual; 47 anos; Masculino.</p>	<p>criar recordações etc. Quanto à violência, traz que é a violação do que é do outro e, na escola, isso acontece por coisas banais e que leva à criação de apelidos, à ocorrência de empurrões, ao pegar o material do outro etc., atrapalhando a aula. Com essas situações banais, o melhor a fazer, segundo ele, era ter mais punições. Não sendo possível encaminhar ao psicólogo.</p>
<p>P33 Estadual; 42 anos; Feminino.</p>	<p>Coloca que a educação, através do estudo, teria a função de criar novas perspectivas para a vida do aluno, tarefa que é, em parte, impedida pelas manifestações de violência, pois atrapalha "o desenvolvimento das atividades, desestimula".</p> <p>As agressões físicas e verbais, os alunos que se enfrentam, estapeiam-se e se apedrejam são formas de violência presenciadas por essa professora e que, em sua opinião, são causadas por atitudes que envolvam o namoro (aqui caberia atenção sobre como isso se daria sendo que ela trabalha com alunos maiores de 11 anos) e roubos. Uma interpretação possível seria a tentativa de ser visto, ser ouvido, tanto por seus pais e professores como principalmente por seus colegas.</p> <p>A entrevistada também manifesta que o que a escola faz é "palestras", ou seja, conversa com os envolvidos e tenta criar um ambiente mais confortável para a convivência. No entanto, segundo ela, esses que cometem atos violentos deveriam individualmente buscar apoio enquanto que a escola deveria se preocupar mais em dar condições para melhorar o estudo, visto este, em sua visão, ser a finalidade da educação.</p>
<p>P34 Estadual; 35 anos; Feminino.</p>	<p>Essa professora apresentou a visão mais pessimista em relação a ser professor: "SOFRIMENTO". Apesar de sua pouca idade, talvez ela perceba que há uma grande diferença entre o que o discurso diz ser a finalidade da educação, que pra ela é "formar o cidadão" e o que enfrenta na sala de aula. Também considera a violência um grande mal e que a escola não está preparada para a resolução deste conflito, tendo em vista que geralmente o que faz são projetos. Em outras palavras, sobraria para o professor desenvolver esses projetos. Talvez por isso ela diga ser necessário que haja uma equipe para cuidar de manifestações de violência que ultrapassassem a capacidade de resolução dos docentes, como especialistas em conflitos, psicólogos etc. Ao professor já cabe a tarefa de tentar formar um cidadão até em situações em que a família deveria ter agido.</p>
<p>P35 Municipal; 48 anos; Masculino.</p>	<p>Em toda sua experiência, o professor afirma que a educação vai além do estudo e do conteúdo. É passar algo mais, é encaminhar, é lidar com gente, com futuro, com valores, etc.</p> <p>O que fazer então nos casos de violência que interferem nesse processo, fazendo com que se tenha que "parar a aula para falar de disciplina e respeito"? Segundo o entrevistado, seria ter punição e chamar os pais para a responsabilidade.</p> <p>Na pergunta sobre violência o professor considera como tal a "indisciplina, droga, fome, doença" e enxerga tudo isso na escola. No entanto, quando inquirido sobre as causas dos conflitos escolares, diz ele ser o preconceito.</p>
<p>P36 Estadual; 29 anos; Feminino.</p>	<p>Nas falas da professora fica evidenciado que a escola já vem fazendo o que seria necessário desenvolver em favor dos que cometem atos violentos e também já vem intervindo nas ocorrências de violências, pois para ela esses problemas se resolvem com projetos e palestras, com conversas com o aluno e, em último caso, chamar os pais. Talvez isso se explique pelo fato de que a única violência que a entrevistada diz ver na escola é o bullying, ocasionado pela influência dos amigos e ela, como professora, teria que ser um guia e saber lidar com essa dificuldade, visto que isto é apenas um aspecto que interferiria na finalidade da educação que é "adquirir conhecimentos científicos</p>

	que [os alunos] não tem acesso fora da escola".
P37 Estadual; 49 anos; Feminino.	<p>Apresenta uma definição bastante peculiar de educação e ser professor. A primeira seria de "aparar arestas", talvez partindo da noção de que teríamos uma essência humana boa, mas que de vez em quando se corromperia e a educação faria os concertos desde que, como afirma a segunda, o aluno tenha o interesse que isso aconteça, pois "conhecimento é uma porta que se abre por dentro".</p> <p>Nos aspectos referentes à violência, a professora se remete a intenção ou não de estudar. Nos seus relatos há bastante referência às situações de alunos que vêm a escola para "namorar", "ter encontros sociais" deixando de lado o "aprender" acarretando em desrespeito tanto do professor quanto do aluno: Um por exigir (às vezes xingando) outro comportamento do aluno e outro por estar interessado em outras coisas e desmerecer e/ou não se importar com o professor, a escola ou educação.</p>
P38 Estadual; 47 anos; Feminino.	<p>Apresenta a educação como uma missão de formar pessoas conscientes e capazes de enfrentar os problemas do dia-a-dia. Nesse sentido, ser professor é um dom, uma vocação.</p> <p>Também se percebe em suas palavras certa "naturalização" de determinados comportamentos considerados violentos como o desrespeito por meio da agressão verbal, visto que isso aconteceria em qualquer momento e por qualquer motivo. Não obstante, a professora não respondeu o que a escola faz nesses casos. Somente disse que é necessário buscar "orientação, ajuda psicológica".</p>
P39 Estadual; 21 anos; Masculino.	<p>Professor mais jovem que contribui com a pesquisa. Suas respostas ou foram inexistentes, como no caso da finalidade da educação ou o que entende por violência, ou muito curta com apenas uma palavra (legal, verbal, conteúdo) para três questões. Nas outras quatro perguntas, respondeu apontando a dificuldade de se trabalhar com conflitos no interior da escola. Segundo ele, o que observa de violência é a agressão verbal que ocorre por motivos banais ou se utilizam do argumento de que o outro "falou mal da sua mãe". Para controlar isso seria necessária alguma punição como a transferência, jogando a resolução do conflito para outro estabelecimento já que, na escola onde ele trabalha ficaria difícil fazer isso pelo espaço que apresenta ("fica difícil pelo espaço que tem").</p>
P40 Municipal; 36 anos; Feminino.	<p>Essa professora da rede municipal que trabalha com alunos com idades entre 08 e 10 anos, diz que a educação deve preparar as crianças para viver em sociedade e que seu papel como educadora é fazer "diferença na vida da criança". De acordo com suas respostas, o trabalho na mediação de conflitos é todo feito individualmente por ela, no espaço da sala de aula, tentando identificar os porquês dessas ações e depois conversa com os pais. Por trabalhar com o ensino primário, diz que existem manifestações de violência física e moral, sendo a que mais acontece é a moral, tendo por motivos o uso de um brinquedo, quem trouxe um lanche diferente ou situações de diferenças raciais entre os alunos.</p>
P41 Municipal; 30 anos; Feminino.	<p>A violência se manifesta em atos de desrespeito que tem como causa as brincadeiras, ou seja, os alunos começam brincando e desbancam para brigas.</p> <p>Segundo a professora a escola já vem desenvolvendo projetos na tentativa de sanar essas dificuldades, mas caberia aos pais iniciar um processo de mudança de atitudes no filho.</p>
P42	<p>Respondeu a apenas duas perguntas: sobre a finalidade da educação, que seria "abrir horizontes, mostrar as coisas boas, para ter um futuro melhor" e o</p>

Municipal; Feminino	que significa ser professor que, para ela, é algo "gratificante".
P43 Municipal; 52 anos; Feminino.	A violência, na opinião dessa professora, é degradação do humano. Na escola isso aconteceria através de xingamentos, ataques verbais e sua superação passam por uma postura mais firme da direção da escola bem como da equipe pedagógica, orientando e conversando sobre o assunto.

Fonte: Organizado pelo autor a partir do levantamento de dados

Num segundo momento, com esse primeiro levantamento feito, parte-se para o que se compõe como representações sociais dos professores sobre violência escolar. Não obstante, esse tema está relacionado nessa pesquisa, como visto anteriormente, com as noções da finalidade da educação e do ser professor.

4.2 REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DA ESCOLA BÁSICA SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS

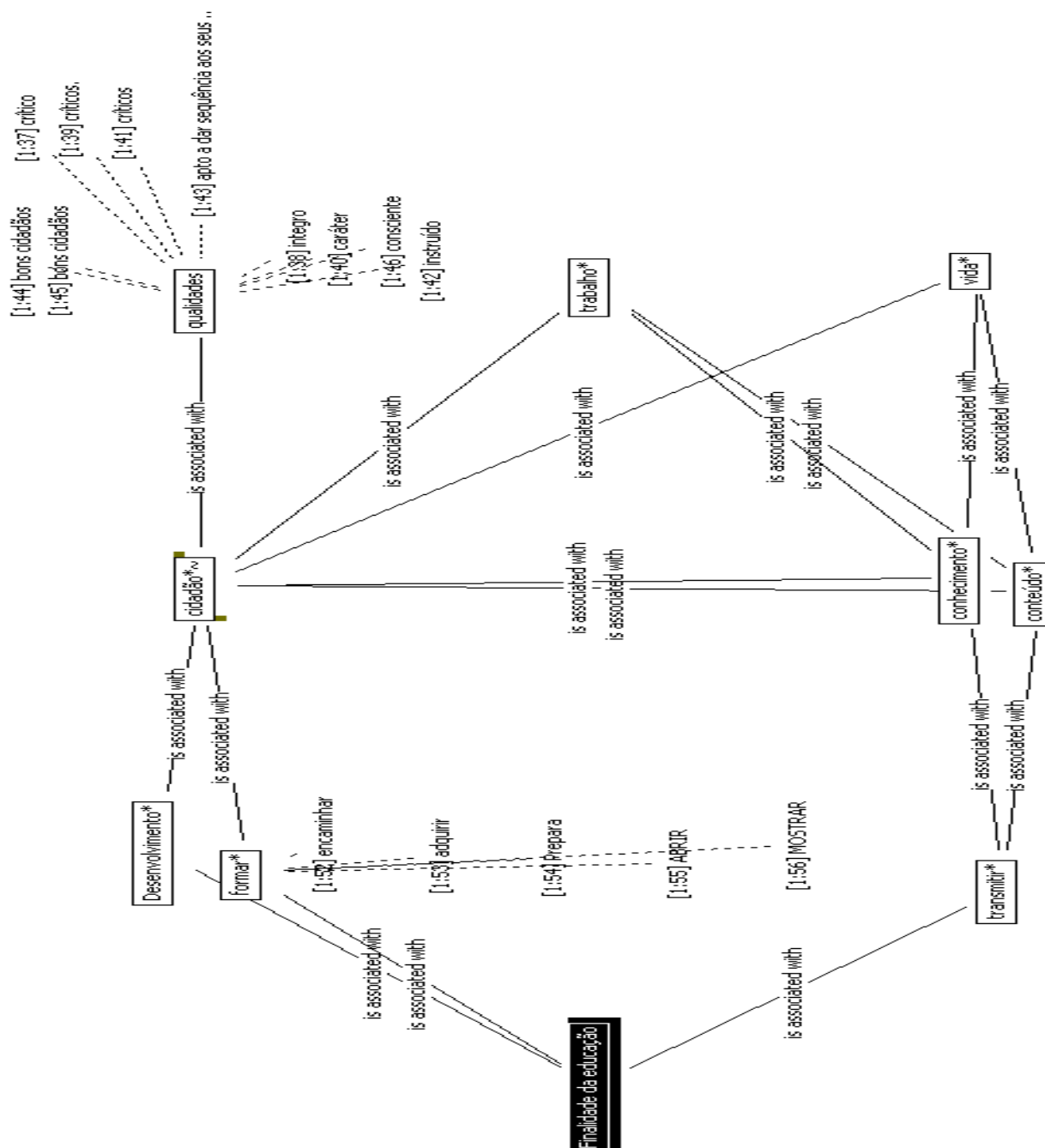
Após realizada a análise do quadro 5 é que as respostas dos entrevistados são separadas por temas e analisadas em busca de elementos que tragam aspectos das representações sociais, envolvendo questões como: finalidade da educação, papel do professor e as violências nas escolas (tema central desse estudo).

4.2.1 Finalidade da educação escolar na representação de professores

Para essa questão, depois de ter feito a leitura flutuante, percebeu-se um grande número de palavras que se repetiam na tentativa de dar uma resposta para essa pergunta. No entanto, tornava-se complicado categorizar cada uma das falas por dois motivos: Cada resposta continha vários temas e, segundo, saber a finalidade da educação não é o tema central dessa análise, isto é, é um tema que tangencia o problema das violências nas escolas e se utilizara aqui para ver se os professores reconhecem que devam trabalhar com esse tema.

Com a ajuda do programa *AtlasTi*, utilizou-se da técnica da “Auto codagem”³⁴ para verificar quais termos foram mais utilizados e em que sentido eles apareciam em cada frase. Na sequência, após a identificação dos termos que mais apareciam em cada resposta (frase) dos entrevistados, construiu-se no programa *Atlas Ti* uma rede com esses códigos, conforme figura 2.

Figura 1: Teia sobre finalidade da educação



Fonte: Organizado pelo autor, com apoio do *Atlas Ti*.

³⁴ “Auto coding”: Permite que, após digitado uma palavra, o programa a encontre no texto e selecione o parágrafo referente àquela palavra. Os códigos que contêm um asterisco no final foram elencados por auto codagem. As demais foram obtidas manualmente.

Pela rede apresenta na figura 2, pode-se verificar a construção lógica do argumento utilizado pelo professor entrevistado sobre a finalidade da educação que toma a seguinte fórmula:

Finalidade – Verbo – Sujeito – Substantivo – Adjetivo

A finalidade é apresentada no início da frase, isto é, não se identifica a finalidade, mas verifica-se que muitas das respostas iniciam com: “A finalidade da educação escolar é” (P24) e “A educação escolar é” (P25), ou fica subentendido que isto está posto. Na sequência, os entrevistados se utilizam de verbo demonstrando que a finalidade da educação é fazer algo. Os verbos mais utilizados foram “formar”, “transmitir” e “desenvolver”, além de outros que referenciam ações semelhantes: encaminhar, adquirir, preparar, abrir, mostrar...

O sujeito colocado na frase está ligado à escola ou ao que ele pretende fazer. Assim, os professores utilizaram para representar o sujeito de sua ação, os termos: “cidadão”, “aluno” ou “ser humano” quando relata em seu depoimento que vai transformar esse ser inicial em outro via educação escolar:

Formação do cidadão crítico. (P04)

Desenvolvimento do ser humano (P11)

Dar condições para o aluno chegar ao conhecimento (P17)

Formar uma pessoa como cidadão consciente (P38)

Quando o sujeito da frase não é uma pessoa (cidadão, ser humano, aluno) parte-se para a noção de que a escola deve ter como foco o “conhecimento” ou o “conteúdo”, tendo como princípio que com esse foco, construir-se-á os sujeitos esperados mediante a transmissão de conhecimento:

“Transmitir o conhecimento formal e técnico.” (P10)

“A educação escolar é para que os conhecimentos sintetizados sejam repassados.” (P25)

“A educação escolar é para que o aluno tenha conhecimento dos novos conhecimentos.” (P26)

“Através dos conteúdos fazer uma transformação no indivíduo.” (P27)

“Maneira de adquirir conhecimentos científicos que não tem acesso fora da escola.” (P36)

Esse trajeto leva a constituição de sujeitos que estejam aptos para a “vida”, para o “trabalho” e/ou para a “cidadania”. No primeiro caso, afirmam que a educação escolar deve preparar os alunos para a vida:

“Educação escolar é aprender o conteúdo para a vida” P(05)

“Educação escolar é ter o conteúdo para preparar para a vida” (P23)

“A finalidade da educação escolar é preparar os alunos para a vida” (P24)

“Educação para a vida” (P31)

“Encaminhar o aluno para a vida” (P35)

“Preparar a criança para a vida, a base de tudo” (P43)

No segundo caso, afirmam que é pela escola que esses alunos teriam um bom emprego, um trabalho, pois a educação seria a base para que isso ocorresse. Por fim, dizem que é necessário formar cidadãos. No entanto, não é qualquer cidadão, mas com algumas qualidades: crítico, íntegro, consciente, bom, instruído, com caráter e “apto a dar sequência em seus estudos” (P17)

Pode-se entender, a partir desses dados, que para o professor a finalidade da educação está em “formar, desenvolver, transmitir”, “conhecimentos, conteúdos” que preparem o “cidadão, aluno, pessoa, criança” para a “cidadania, vida e trabalho”. Essa representação é quase literal ao texto da LDB 9394/96, quando afirma que

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LDB 9394/96)

Ressalta-se que, para alguns (entrevistados 12, 13 e 19) ou não sabem a finalidade da educação, ou consideram difícil descrevê-la, ou como P19 diz: “Tem que ser educação formal, mas não é isso que acontece”.

Quando se fala em “finalidade em educação escolar”, está se falando, num nível geral, na questão do “para que servem as escolas?”. Inclusive, Young (2007), produz um texto tendo como título a própria pergunta colocada anteriormente. Dentre seus vários argumentos, o que cabe aqui destacar são as noções de

“conhecimento poderoso” e “conhecimento dos poderosos”. Segundo Young (2007) esse último seria aquele conhecimento detido pelos poderosos e acessado por eles para manter sua dominação. Já o outro, o poderoso, expressa o “que o conhecimento pode fazer [...], fornecer explicações confiáveis ou novas formas de pensar a respeito do mundo”(YOUNG, 2007, p. 1294).

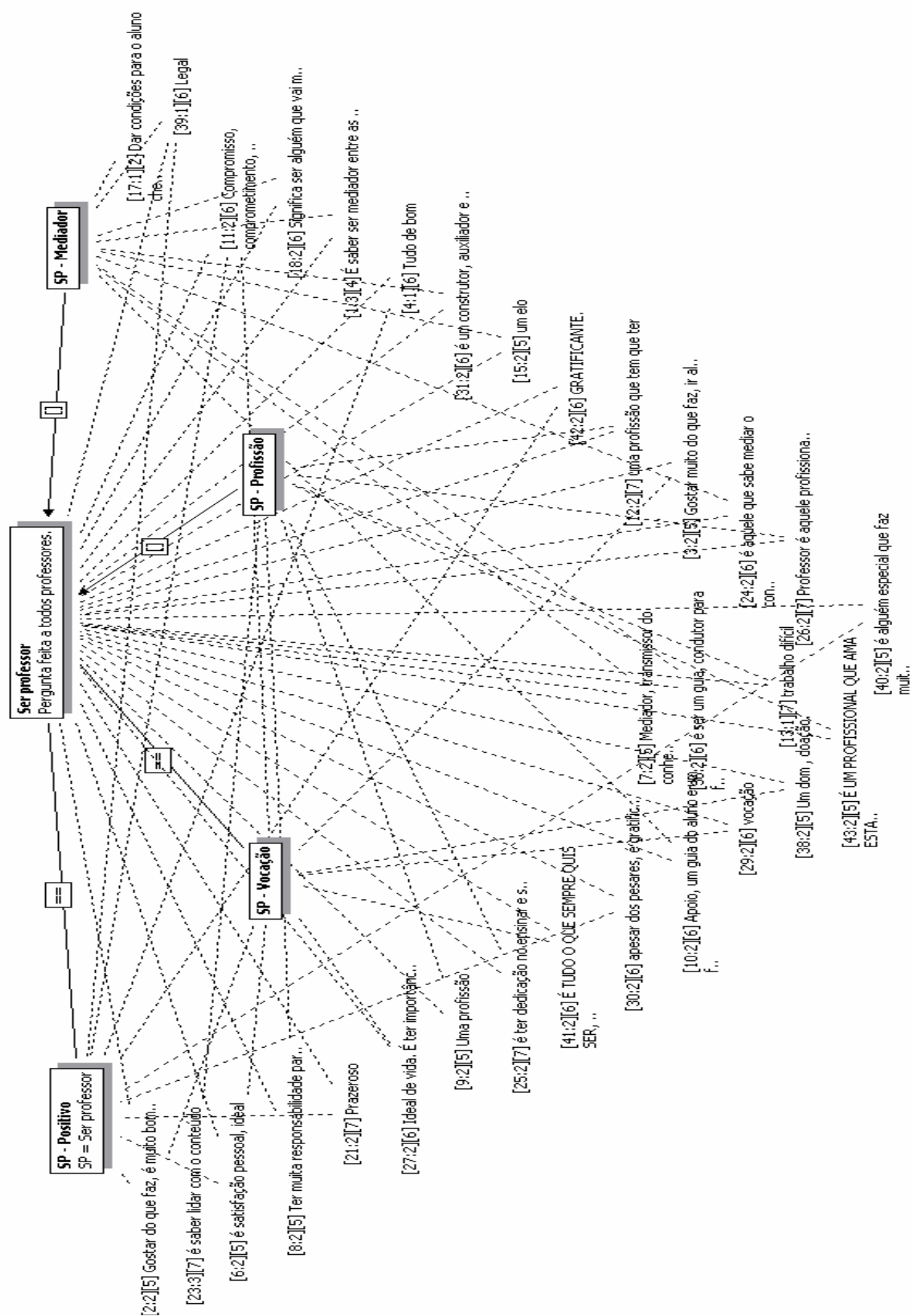
A escola para esse autor, deveria ser utilizada para capacitar seus alunos a adquirir novos conhecimentos, coisa que não poderia ser feito em casa com a mesma velocidade. Continua Young (2007), afirmando que o conhecimento pode ser “dependente de contexto” ou “independente de contexto”, se referindo ao último como sendo o conhecimento poderoso, pois ele seria mais geral e, em tese, a escola deveria transmitir.

Ao analisar a fala dos entrevistados a respeito de qual a finalidade da educação, percebe-se que há uma preocupação desses docentes em afirmarem que a educação deve tratar de conteúdos que os preparem para lidarem com a vida, com o trabalho, com novas situações e problemas que se depararão. Esse discurso se alia a noção de conhecimento poderoso.

4.2.2 Ser professor na representação de professores

Na análise dos dados para essa dissertação, foi encontrada uma série de noções que estão presentes nos estudos de Santos e Machado (2010), Basso (1997), entre outros. Conforme a teia produzida no programa *Atlas-TI* (figura 3), para a pergunta: “O que significa ser professor para você?”, pode-se perceber que fica a dicotomia entre a questão da vocação e da profissão docente. Dois outros aspectos podem ser colocados aqui por ter aparecido nas falas inúmeras vezes: Um é a condição do professor como mediador e outra são os comentários se “ser professor” é algo positivo ou negativo. E não poderia ser diferente. As representações sociais não são estáticas e nem generalizáveis, no máximo complexas, podendo incorrer dentro de um mesmo grupo várias representações sobre um mesmo tema.

Figura 2: Teia sobre ser professor



Fonte: Organizado pelo autor, com apoio do Atlas Ti.

Aqueles que apontaram que ser professor é um ideal, compromisso, gosto, entre outros, foram colocados na categoria “vocação”, e descrevem uma situação positiva da função docente.

Ideal de vida. É ter importância na vida do outro. (P27)

Um dom, doação. (P38)

É tudo o que eu sempre quis ser, satisfação. (P41)

Outros entrevistados repetiram falas semelhantes, o que mostra que estes pensam que o magistério é uma espécie de missão para os “chamados”, visto ser uma vocação, algo que se aproxima do sacerdócio e, talvez até do destino. Segundo Ens, Gisi e E yng (2010, p. 55), “o traço que identifica no professor um vocacionado se deve às origens dessa ocupação”. E, citando Nóvoa (2005), as autoras indicam que a profissão docente nasce com as congregações religiosas no século XVI e se situa, por muito tempo, próximo ao modelo do “ser padre”.

Pode-se inferir que há uma aproximação com os sonhos de infância do professor, ou da “vontade de ajudar sem receber nada em troca”. Ademais, a grande maioria dos entrevistados era do sexo feminino, que relacionam a representação de ser professor com a representação de ser mãe, ou seja, as representações sociais do ser professor estão ancoradas na ideia de maternidade. Segundo Moscovici (2003), a ancoragem tem por função transformar o não familiar em familiar. Por este pensamento, pode-se afirmar que a noção de “ser professor” está relacionada com o de “ser aquele que cuida”. Não por isso, foram encontradas duas falas dos entrevistados manifestando essa característica e outras apontando para qualidades necessárias para a atividade docente:

É fazer outras funções: mãe, pai psicólogo (P19)

É segundo pai e mãe. Fica gravado na mente os ensinamentos do professor. (P32)

Ser professor é ter muita paciência e dedicação (P5)

A ideia de aluno e de professor não é familiar, mas as de pai, mãe e filho são familiares. Então, quando chega um aluno, provavelmente o professor(a) buscará nas suas representações o que mais se aproxima daquele sujeito e o que encontrará são lembranças de sua vida como aluno, de como se comportavam seus

professores e, se tiver filhos, em alguns casos os comparará a eles. Não raro, as professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental recebem o prefixo “Tia” adicionado aos seus nomes.

Santos e Machado (2010), numa pesquisa sobre as representações sociais do “ser professor” destacam a dicotomia entre a vocação e os problemas enfrentados por estes no cotidiano escolar. Para tal, traz as reflexões de Basso (1997) quando subdivide esse dilema docente em condições subjetivas (vocação, amor) e interesses objetivos (profissão, salário, condições de trabalho), não aceitando que o docente deva circular entre um e outro, mas que seja construído um exame das relações entre esses pólos. Isso se comprovou com os resultados da pesquisa que mostra que, para 75% das entrevistadas, ser professor estava relacionado à noção de vocação (dedicação, amor, compromisso) ancorada nas representações sociais de aluno, pois, de acordo com Maurício (2009, *apud* SANTOS; MACHADO, 2010, p. 8):

predominou, entre as professoras, uma representação social de que a formação para a docência se alimenta de atividades práticas, que são adquiridas, de acordo com a memória socializada entre elas, por meio de práticas do passado: sejam as vivências de brincadeiras de infância ou de estágios nos cursos de formação de professores ou em escolas particulares; seja a convivência com modelos de professores (MAURÍCIO, 2009, p. 136).;

Outro ponto que emergiu de suas falas, segundo Santos e Machado (2010), aponta para os desafios do exercício da profissão. As condições de trabalho, a falta de reconhecimento e os baixos salários são os pontos mais levantados pelas entrevistadas. Algumas falas lembram como os alunos chegam à sala de aula e a dificuldade de se trabalhar com os problemas advindos das realidades locais, familiares etc.

Nos dados recolhidos em seis municípios da região metropolitana de Curitiba, também houve o entendimento de que existe uma profissão docente. Nas suas falas estão manifestadas que, além do entendimento inicial de que ser professor é uma vocação, há uma série de problemas em suas atuações que deveriam ser resolvidas com uma dose de profissionalismo.

Ter muita responsabilidade para fazer com que a criança atinja o objetivo de ter caráter e adquirir conhecimento. (P8)

Uma profissão. (P9)

Uma profissão que tem que ter muito amor. (P12)

Trabalho difícil. (P13)

Ser professor é saber lidar com o conteúdo e com as diferenças. (P23)

Ser professor é ter dedicação no ensinar e ser profissional em sua ação. (P25)

Professor é aquele profissional que trabalha com o conhecimento. (P26)

É um profissional que ama estar pesquisando assuntos para ensinar. (p43)

Destas falas, pode-se inferir uma linha entre o “ser professor” como vocação, coisa que já existe há algum tempo, e a descoberta que eles são profissionais que trabalham com o conhecimento, com o conteúdo, com o ensino e, além disso, possuem uma responsabilidade grande para que isso atinja aos educandos. Também não é uma descoberta desta pesquisa. Ens, Gisi e Eyng (2010), escrevendo sobre profissionalização docente, trazem os argumentos de Marcelo García (2009) – o professor como um profissional do conhecimento – Brzezinski (2008), que trata de aspectos para que a função docente sejam reconhecidamente uma profissão e Roldão (2005) que afirma que ensinar é algo específico do ser professor.

Apesar dessa noção habitar as representações dos professores, também é sabido, pela análise das legislações, que a função de ensino tem ficado aquém do esperado em vista de outras atribuições, como no caso da Resolução n. 4/2010 que coloca que a base para a formação de professores são as noções de “educar” e “cuidar”. Por essa ideia de cuidar, o professor deixa de lado o trabalho com o ensino, com o conhecimento e passa a “cuidar”.

Dotta (2006, p. 62), em sua dissertação de mestrado que posteriormente foi transformada em livro, observa que os professores entrevistados atribuem que sua função é lidar com elementos referentes ao ensinar e aprender. No entanto, há uma barreira para a utilização da palavra “transmissor”, não querendo que sua prática possa ser relacionada com a pedagogia tradicional. Segundo a autora, “as palavras passar conhecimento, passar conteúdo, fornecer conhecimentos, trabalhar com o conhecimento” entre outras, são substitutivas da palavra transmissão.

Para essa dissertação, na questão referente ao “ser professor”, foi identificado que um grupo de docentes alia sua função à “mediação”.

É saber ser mediador entre as necessidades dos alunos numa construção conjunta - realidade deles. (P1)

Mediador, transmissor do conhecimento. (P7)

Apoio, um guia do aluno e um formador de opiniões. (P10)

Um elo. (P15)

Dar condições para o aluno chegar ao conhecimento, o professor interage como mediador a dar formação que torne o aluno apto a dar sequência aos seus estudos. (P17)

Significa ser alguém que vai mostrar um caminho para o aluno ser um bom cidadão. (P18)

Ser professor é aquele que sabe mediar o conhecimento com o seu aluno. (P24)

É um construtor, auxiliador e orientador. (P31)

É ser um guia, condutor para formar pessoas de opinião, cidadão que consiga lidar com as dificuldades. (P36)

Assim, como indica Dotta (2006), poucas vezes foram utilizadas a palavra “transmissão”, preferindo outras que não traga a conotação do ensino tradicional. A função docente aqui colocada como mediadora, na visão de Dotta (2006), tem relação com as categorias do *ser* e *sentir* – em oposição ao saber e fazer. Nesta perspectiva, falas como “necessidades dos alunos”, “guia do aluno”, “dar sequência aos seus estudos”, “mostrar o caminho para o aluno ser um bom cidadão” mostrariam que ser professor é “fazer-se na prática”, colocando o aluno e o conhecimento como meio e como fim, ou seja, valorizando o processo de aprendizagem e a possibilidade de melhorar o futuro de seus discentes.

Partindo da ideia de que as representações sociais não são estanques e sim, reconstruções de vivências, de experiências e situações nos ambientes de trabalho é que Santos e Machado (2010) citam Madeira (2000) e sua conclusão de que as representações das professoras sobre “ser professor” é uma profissão “desvalorizada socialmente, concretizada nos baixos salários, instabilidade e precariedade das condições de trabalho, aliada à possibilidade de mudança de profissão, mesmo que colocada como um sonho” (SANTOS; MACHADO, 2010, p.13). Apesar disso, muitos docentes gostam de seu trabalho. Como visto, alguns o relacionam com vocação, outros com profissão, outros como uma mediação. No entanto, alguns entrevistados não quiseram se referir a esses três aspectos,

preferindo utilizar a oportunidade para demonstrar o quanto gostam de seu trabalho. Nas suas palavras:

Gostar do que faz, é muito bom. (P2)

Tudo de bom. (P4)

É satisfação pessoal, ideal. (P6)

Compromisso, comprometimento, amor, paixão. (P11)

Prazeroso. (P21)

*Apesar dos pesares, é **gratificante**. (P30)*

Legal. (P39)

É alguém especial que faz muita diferença na vida da criança. (P40)

Gratificante. (P42)

Nem por isso, é unânime que “ser professor” é tão gratificante assim. Em alguns depoimentos percebe-se uma reação oposta.

Trabalho difícil. (P13)

***Apesar dos pesares**, é gratificante. (P30)*

Sufrimento. (P34)

Dotta (2006) chega a conclusões semelhantes à encontrada nesse estudo. Em seu livro *Representações sociais do ser professor*, ao tentar sintetizar as representações sociais desse tema, afirma que:

Ser professor é ensinar e aprender.

Ser professor é participar da construção da história do aluno enquanto pessoa e profissional.

Ser professor é gostar do que faz, ter prazer e satisfação sem desconsiderar as dificuldades. (DOTTA, 2006, p. 67)

Gisi, Ens e Eyng (2010), em pesquisa com estudantes de pedagogia, afirmam que para esses universitários o bom professor é aquele que tem conhecimento da disciplina e da metodologia, se atualiza e é capaz de proporcionar aprendizagem. Uma outra característica seria ter um bom relacionamento com seus alunos e ter

compromisso social. As próprias autoras admitiram que essa representação é um tanto conservadora e não atinge o Núcleo Central do que seria ser bom professor.

Também porque essa representação não condiz com o que o professor imagina ser suas principais preocupações e atribuições. Zagury (2006, *apud* MENDES; TORRES), aponta que “manter a disciplina 22%; motivar os alunos – 21%; avaliar de forma adequada – 19%; manter-se atualizado – 16%; metodologia adequada – 10%”, respectivamente são o que eles privilegiam em seu trabalho. Comparando com o estudo de Gisi, Ens e Eyng (2010), parece haver uma inversão de prioridades, ou uma discrepância entre o que se imagina como bom professor e o que ele realmente enfrenta nas salas de aula.

Já foi dito que em algumas questões não há uma única representação social – por isso de representações sociais, no plural – manifestando que, no que concerne ao ser professor, não é diferente. No entanto, causou estranheza a Dotta (2006) amparada em Loureiro (2001), o fato de, apesar de muitos docentes saberem das dificuldades e problemas de seu trabalho, mesmo assim o considerarem prazeroso. Ressalta a autora, embasada na teoria das representações sociais, que isto faz sentido. Não significa que os professores estejam mascarando uma realidade, pois representar é conferir significado a dada situação, é lidar com uma noção de verdade, é se utilizar do conhecimento que se origina no cotidiano e que possa dar respostas aos problemas vividos.

4.2.3 Violência e suas manifestações nas representações sociais dos professores

Segundo Almeida *et al* (2010), uma das representações sociais do ser professor se situa na função de que ele deve dar suporte psíquico aos alunos, visão que situa o profissional no campo do ideal pedagógico, pois além desta, outras atribuições lhes são conferidas. Para que isso se mantenha, é necessário, “que o professor se perceba como tendo sua integridade física preservada” (ALMEIDA *et al*, 2010, p. 164), sentimento que não vem ocorrendo, de acordo com os autores, devido a falta de estímulo diante da indisciplina e violência nas escolas. As autoras chegam a essa conclusão argumentando que os professores representam, na escola, um substituto da autoridade parental, e que, de algum modo, os pais não

conseguem lidar com os conflitos subjetivos de seus filhos, gerando uma “desqualificação do pai” (p. 176), imagem que é, em seguida, transferida para o professor.

As autoras trazem os argumentos de Kupfer (2000) sobre o declínio da função paterna e de Fleig (2000) sobre o desaparecimento da noção de limites e mudanças na representação da função do pai, e finaliza dizendo que “cabe aos professores secundarem os pais na função de transmissão de herança simbólica e cultural da humanidade”, pois do contrário, comprometer-se-ia o futuro das novas gerações. Acontece que os próprios professores se veem sobrecarregados com essa tarefa, visto que a sociedade e a família não o fazem, aliado à precarização do trabalho e às constantes violências que sofrem, tanto pessoal quanto profissional. Sendo o único responsável pela educação, segundo Almeida *et al* (2010) o professor não consegue responder aos apelos pessoais e sociais e entra em mal-estar.

Analisando as consequências psíquicas das violências escolares, as autoras descrevem que,

a violência escolar, sobretudo a agida por alunos adolescentes, é apontada como uma das razões que causa mal-estar e fonte de sofrimento do professor, constituindo-se como uma ameaça concreta ao docente, pois este se vê acuado dentro do próprio ambiente escolar e seus arredores (ALMEIDA *et al*, 2010, p. 179)

Também, o professor que deveria transparecer como modelo de segurança e identidade, diante das manifestações e acontecimentos narrados pelos alunos de situações de violência, vai sendo afetado em sua confiança e autoestima.

a violência na escola parece acontecer, então, na confluência entre a fragilidade psíquica do adolescente, resultante, sobretudo, do ‘arrombamento pubertário’ (Marty, 2006), e o declínio da função paterna, na modernidade, expresso na crise moral, social e familiar e no desinvestimento libidinal, narcísico, do professor, do lugar de autoridade. (ALMEIDA *et al*, 2010, p. 181)

As autoras concluem que estruturar esses conflitos seriam funções dos pais e da escola, no entanto, poderia se caracterizar como um discurso vazio, quando esses dois estão desinvestidos de autoridade.

Por outro lado, Charlot (2002) fala que violência nas escolas não é um fenômeno novo e comenta sobre as angústias sentidas em relação a ela: primeiro

que alguns limites foram ultrapassados, aumentando os casos de agressões; outra fonte de angústia é que a própria noção de infância, como de inocência, tem sido quebrada; depois, que a escola deixa de ser um local protegido diante de invasões externas, por exemplo; e, por fim, há um estado de alerta frequente esperando-se que algo possa vir a acontecer a qualquer momento.

Diante dessas percepções, Charlot (2002) elabora uma distinção das violências que acontece na escola. Segundo ele, há a violência *na* escola (lugar onde acontece), violência *da* escola (cometida pela instituição) e violência *à* escola (contra a instituição e seus representantes). Conclui, em seguida, que a escola pode estar amplamente impotente frente à primeira, mas que tem recursos para lidar com as violências *da* e *à* escola.

No mesmo texto, Charlot (2002) distingue agressividade, agressão e violência, manifestando que a primeira é disposição ou reação frente a alguma situação. Já “a agressão é um ato que implica uma brutalidade física ou verbal (*agredire* é aproximar-se, abordar alguém, atacá-lo)” (CHARLOT, 2002, p. 435-436). E a violência são as consequências desses atos.

Na questão proferida aos professores sobre “o que eles entendiam por violência?”, ficou destacado que esses pensam que a violência é agressão dirigida a alguém ou a alguma coisa. Não falam em agressividade, mas literalmente agressão, conforme se pode ver no gráfico 1.

Figura 3³⁵: O que os professores entendem por violência.



Fonte: Organizado pelo autor, com apoio do *Atlas Ti*.

³⁵ V = Violência; VA = Violência como Agressão; VD = Violência como Desrespeito.

Na sequência, são destacadas apenas algumas falas, mas numa contagem rápida sobre o que os docentes entendem por violência, buscando o tema agressão em outros termos utilizados pelos professores – como “ferir”, “fazer mal”, “desrespeitar” etc. – percebe-se que a grande maioria dos entrevistados fazem essa relação entre violência e agressão.

Agressão verbal. (P3)

*Tudo o que **agride** o psicológico, emocional, físico... (P7)*

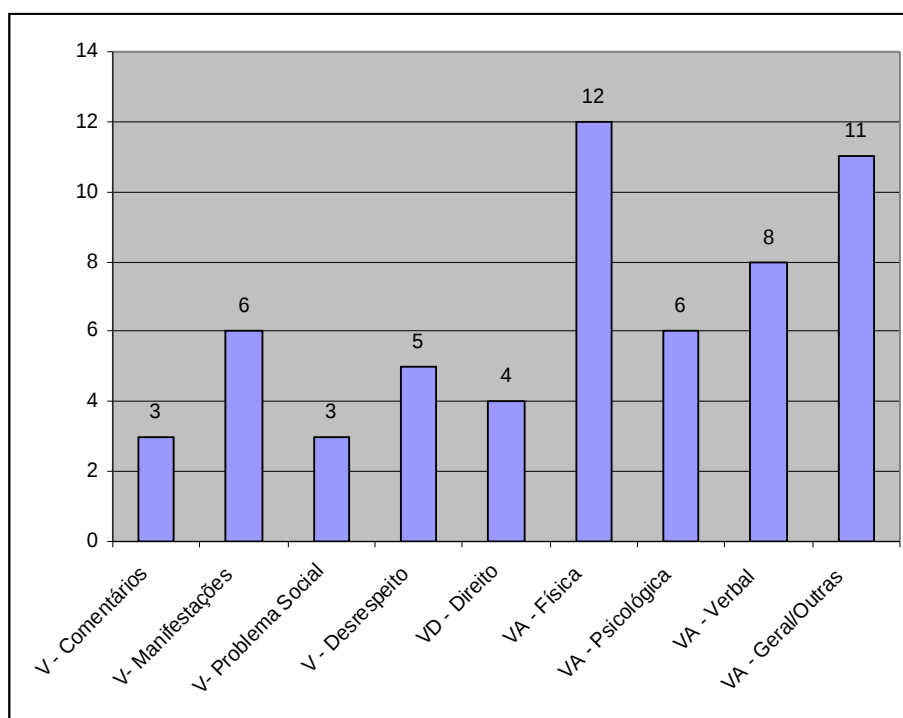
Agressão física e verbal. (P13)

Agressão que o indivíduo sofre. (P29)

*Toda a forma de expressão que **agride** outra pessoa. (P36)*

Nesse aspecto ainda, consideram basicamente que a agressão possa se dar em três níveis: físico, verbal, e moral. Este último, descrito com outras palavras como “mentalmente”, “psicológico”, “emocional”.

Gráfico 1 - Contagem da quantidade de categorizações construída no programa Atlas-Ti a partir das falas sobre o que os professores entendem por violência.



Fonte: O autor, 2011.

Pela análise do Gráfico 1, que tenta mostrar quantitativamente como anda a percepção dos professores sobre violência, percebe-se que os itens que iniciam com “VA” (Violência como Agressão), são as que mais aparecem. São 37 vezes que citam a agressão como o que entendem por violência, distribuídas por 17 entrevistados. Além disso, outros consideram que para haver violência basta o desrespeito ou a negação dos direitos, codificados aqui em categorias semelhantes, visto que negar um direito pode ser interpretado como desrespeito e, conseqüentemente como um ato violento.

Lembra Charlot (2002) que alguns pesquisadores franceses elaboraram uma distinção entre violência, transgressão e incivilidade.

o termo violência, pensam eles, deve ser reservado ao que ataca a lei com uso da força ou ameaça usá-la [...] A transgressão é o comportamento contrário ao regulamento interno do estabelecimento[...] a incivilidade não contradiz, nem a lei, nem o regimento interno do estabelecimento, mas as regras de boa convivência. (CHARLOT, 2002, p. 437)

Os dados do gráfico (Figura 5) referente às agressões poderiam ser relacionados com a parte da “Violência” já que diz respeito ao lado mais cruel dos comportamentos inadequados; os que foram denominados de “Desrespeito” apresentam semelhança com as transgressões e incivildades, visto suas características. Por um lado, faz sentido essa distinção por distribuir responsabilidades aos vários setores da sociedade na questão do enfrentamento à problemática. No entanto, o próprio Charlot tece uma crítica a essa diferenciação, afirmando que ela é frágil e ultrapassada, já que as três estão misturadas e criam um clima de insegurança e de ataques pessoais e profissionais aos funcionários, professores e alunos. De outra forma, mesmo uma incivilidade, num ambiente tenso, poderia ser o estopim para outras manifestações de violência.

No entanto, por que as representações sociais dos professores sobre violência escolar se remetem tanto para a questão da agressão? Talvez possamos encontrar parte da resposta em Sposito (2001). Num artigo denominado “Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar” aponta que na década de 80 é que essa questão vai a debate público. O foco era denunciar, encorajado pela mídia, a falta de recursos mínimos para a garantia do direito à educação, as depredações e

ataques aos prédios escolares, bem como lutar por mais democratização na escola, enfim, havia um

certo consenso em torno da ideia de que as unidades escolares precisavam ser protegidas, no seu cotidiano, de elementos estranhos, os moradores dos bairros periféricos, atribuindo a eles a condição de marginais ou delinqüentes(SPOSITO, 2001, p. 90)

No início dos anos 90, conforme a autora, há um aumento no crime organizado e do tráfico, o que trazia um clima de insegurança. Para ser noticiado um acontecimento no âmbito escolar deveria ser extraordinário, como incêndios, mortes no seu interior etc.

a violência escolar passa a ser observada nas interações dos grupos de alunos, caracterizando um tipo de sociabilidade entre os pares ou de jovens com o mundo adulto, ampliando e tornando mais complexa a análise do fenômeno (SPOSITO, 2001, p. 91)

Em outras palavras,

na década de 1980, eram mais frequentes os atos de vandalismo, isto é, a violência contra o patrimônio, como as depredações e invasões a prédios escolares. Por outro lado, nesta década, a violência atingia, principalmente, as escolas dos grandes centros urbanos. Na década de 1990, ganharam destaques as agressões interpessoais, principalmente entre os alunos, e a violência passou a atingir, também, de modo mais freqüente, municípios de médio porte e menos industrializados. (ALMEIDA *et al*, 2010, p. 177)

Ens, Geronasso e Ribeiro (2011), numa pesquisa tipo estado da arte sobre como o tema violência escolar fora tratado no congresso EDUCERE, de 2002 a 2009, perceberam que os autores dos artigos veem a violência como um reflexo das distorções produzidas pela sociedade e pelas desigualdades sociais. Na escola há um desenvolvimento de uma ética individualista, fazendo com que nela ocorram atos de falta de respeito entre os alunos. Outro ponto é a banalização da violência escolar pela mídia, fazendo com que as intimidações presentes nas escolas consideradas como “brincadeiras” sutis se tornem atos normais, onde muitas vezes há uma impunidade. A naturalização e o conformismo estão presentes nas escolas. A juventude também mostrada na mídia, na sua maioria, é violenta e fragmentada, e é vista na sua negatividade. Por outro lado, a própria mídia estabelece modelos de ser jovens, influenciando decisivamente no comportamento deles.

Já no início dessa década, conforme Paula e Kodato (2010), foi feito um levantamento nacional das situações que mais aconteciam nas escolas, e os resultados foram “depredações, furtos e roubos, as agressões físicas entre os alunos e as intimidações contra professores” (PAULA, KODATO, 2010, p. 178). Continuam os autores afirmando que houve uma mudança na noção de violência, vinculada ao desrespeito a figura de autoridade e o envolvimento com tráfico, drogas e porte de armas. Se na década de 90, a mídia transmitia casos extraordinários acontecidos na ambiente escolar, uma parcela desses telespectadores, que tem esses acontecimentos como banais, começam a reproduzi-lo. Numa pesquisa rápida pela internet é fácil encontrar manifestações de agressões contra professores: “SP registra 217 agressões a professores em um ano”³⁶, “Agressão a professores em escolas: triste sinal de novos tempos”³⁷, enfim, passa de um milhão o número de sites com referência às agressões a professores. Pesquisas, como a de Mendes e Torres (2006) – A vitimização dos professores e a alunocracia na escola básica – realizada no Rio Grande do Sul, demonstraram as situações vividas por professores e incitaram deputados a criarem leis³⁸ de garantia dos direitos do docente.

Tem-se a impressão que, no Brasil, a representação da violência tem por base os embates políticos (como redemocratização, acesso a direitos, entre outros) e as informações midiáticas. Após os anos 2000, assistiu-se a uma busca por interesses de grupos específicos. Nasce, assim, o estatuto do idoso, do torcedor, leis antibullying, lei Maria da Penha, entre outras. O que resta saber é se a noção de que violência tem base nessas conquistas ou se estas garantias é que estão construindo uma nova noção de violência.

Violência é quando o meu direito não é respeitado. (P5)

³⁶ “Dados da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo apontam que 217 professores foram agredidos fisicamente no interior das escolas públicas do Estado de São Paulo em 2006. Levando-se em conta que o ano letivo no Estado é de 200 dias, na média, mais de um professor sofre algum tipo de agressão diariamente.” Notícia de 07/07/2007. Disponível em <<http://noticias.terra.com.br/brasil/noticias/0,,O11742012EI306,00SP+registra+agressoes+a+professor es+em+um+ano.html>> Acesso em 24 ago. 2011.

³⁷ Publicado em 18/11/2008 pelo(a) Wiki Repórter Júlio Ferreira, Recife – PE. Disponível em <http://www.brasilwiki.com.br/noticia.php?id_noticia=7825> Acesso em 24 ago. 2011.

³⁸ Projeto de Lei 6269/09, do deputado Rodrigo Rollemberg (PSB-DF), que criminaliza a agressão contra professores e funcionários com detenção de três meses a nove meses, para os casos de agressão verbal e, de um a quatro anos, se for agressão física. (Projeto arquivado). Projeto de Lei, de nº 191/2009, do senador Paulo Paim, que estabelece medidas protetivas ao professor para os casos de agressões verbais e físicas (Em tramitação).

Tudo que afeta o direito de outra pessoa, agressão ao direito. (P6)

Violência é quando o meu direito é interrompido por alguma coisa. (P24)

Violência é quando o direito não é garantido. (P25)

Por outro lado, há a representação de que, numa comparação entre direitos dos professores e direitos das crianças e adolescentes, os primeiros saem perdendo (tema que será discutido mais a frente).

Sabe-se que a noção de violência é polissêmica e que comportamentos considerados violentos em uma cultura pode não ser em outra. Acontece que, segundo Buoro (2010, p. 37), na sociedade urbanizada e globalizada, a definição de violência tomou contornos semelhantes: “Todas as formas pelas quais os homens perdem seus direitos e tem sua integridade moral e física ameaçada, seja por outros homens, seja pela sociedade”. Na visão de Moscovici (2003, p. 33) as pessoas acabam analisando o mundo de forma semelhante porque nem todas têm acesso ao conhecimento científico, isto é, que não há “informação que não tenha sido distorcida por representações”.

concretamente isso significa que o problema não é fazer desaparecer a agressividade e o conflito, mas regulá-los pela palavra e não pela violência – ficando bem entendido que a violência será bem mais provável, na medida em que a palavra se tornar impossível. De sorte que fica logo bem claro que a questão da violência na escola não deva ser anunciada somente em relação aos alunos: O que está em jogo é também a capacidade de a escola e seus agentes suportarem e gerarem situações conflituosas, sem esmagar os alunos sob o peso da violência institucional e simbólica. (CHARLOT, 2002, p. 436)

Complementa o autor que “é difícil falar de violência, sem fixar normas. Mas parece impossível falar dela rigorosamente, fixando normas...”. (CHARLOT, 2002, p. 439)

Outros professores encaram que a violência é um problema gerado pelo ambiente econômico, social, político etc., entendendo que a melhora no âmbito do acesso a bens e serviços socialmente construídos tem relação direta com a forma como os alunos se comportam frente à instituição.

Problema social. (P9)

A violência é uma consequência socioeconômica. Se não houvesse isso a violência seria menor. (P14)

Rompimento da cidadania. (P16)

Gullo (1998), ao falar de violência como um problema social, aponta para características que levam à marginalidade e, conseqüentemente, a outras formas de sobrevivência num Estado que os considera inadequados à manutenção do “sistema”. Segundo o autor, primeiro há indivíduos que não conseguem se adaptar devido a uma série de fatores e que se encontram excluídos; falta de qualificação profissional que os leva ao mercado informal e a subempregos; sem contar a desigualdade social e econômica e a dominação ideológica.

Dessa forma, segundo Boneti (2006, 2007, 2008), analisando que há um processo social de interação atual, a que se chama homogeneização, que significa universalização de comportamentos, de hábitos culturais, de consumo, de formas de se trabalhar etc., vê-se que esse processo – a homogeneização - é que dará início a uma série de problemas. Isso acontece porque se cria todo um leque de normas e instituições que favorecem ao sistema econômico, social e político implantado, levando as pessoas a terem um comportamento cada vez mais homogêneo. Assim, espera-se que os trabalhadores estejam capacitados, que as escolas preparem minimamente seus alunos para o mercado de trabalho, que os governos garantam políticas públicas que tornem as pessoas consumidoras etc.

O processo descrito acima gera tensões, desigualdades, diferenciações e exclusões na medida em que leva à desintegração, isto é, quando ocorre uma mudança e um saber ou atividade deixa de ser necessária, traz consigo a perda de estabilidade, a falta de condições de conseguir um novo emprego etc. Isto traz problemas porque grande parte da população não consegue acompanhar o ritmo implantado pelas mudanças. O interessante é que o mesmo processo que leva à universalização do comportamento, também traz consigo a exclusão.

A exclusão é produzida pela insuficiência do acesso ao conhecimento, visto que este é monopólio de alguns grupos, e a nova organização na produção (racionalização da mão de obra, redução de vagas, produção de ideias e serviços, contratos temporários, perdas de direitos por parte do trabalhador etc.). Acontece quando se perde o vínculo com a produção e não se tem mais acesso aos bens e serviços produzidos. Ou seja, segundo esse raciocínio, o excluído seria aquele que fica com a “maior parte das desvantagens sociais: pobreza falta de moradia, sociabilidade restrita, condições precária de moradia [...]” (BONETI, 2006. p. 115)

A fala do professor dizendo que a violência é um “*Problema social*” (P9) poderia ser interpretada também como sendo algo que atinge a toda a sociedade, visto sua abrangência ou, por outro lado, como um problema que tem sua origem na sociedade, em suas contradições, exclusões, desigualdades, injustiças etc. No entanto, levando-se em conta que outro entrevistado manifestou que a violência é consequência socioeconômica, confirma-se que estão falando das origens desses conflitos.

Alguns entrevistados apenas proferiram comentários acerca da pergunta, talvez até como uma forma de desabafo, ou como afirma Moscovici (1978), a todo momento há inúmeras questões a serem respondidas e é exigido alguma resposta, mesmo que se tenha incerteza quanto à veracidade.

Um dos maus do século. (P34)

Ato que foge do nosso alcance. (P12)

Apenas um professor admitiu que também ele ou a instituição poderiam cometer violência: “*Pode ter várias conotações. Pode ser praticada ou aquela que o professor sofre pelo aluno*” (P17). E, quando discrimina que “*Falta de apoio da mantenedora*” como uma forma de violência, admite que não se é acometido de uma única violência, mais muitas.

Algo frequente nas respostas dos professores é a dificuldade de se conceituar, preferindo utilizar-se de exemplos para explicar aquilo que estava sendo inquirido. Isso se confirma admitindo que agressão física, verbal, emocional, brigas, desrespeito, entre outros, são manifestações de violência e não o conceito. E estas respostas foram encontradas quando a pergunta era “O que você entende por violência?”.

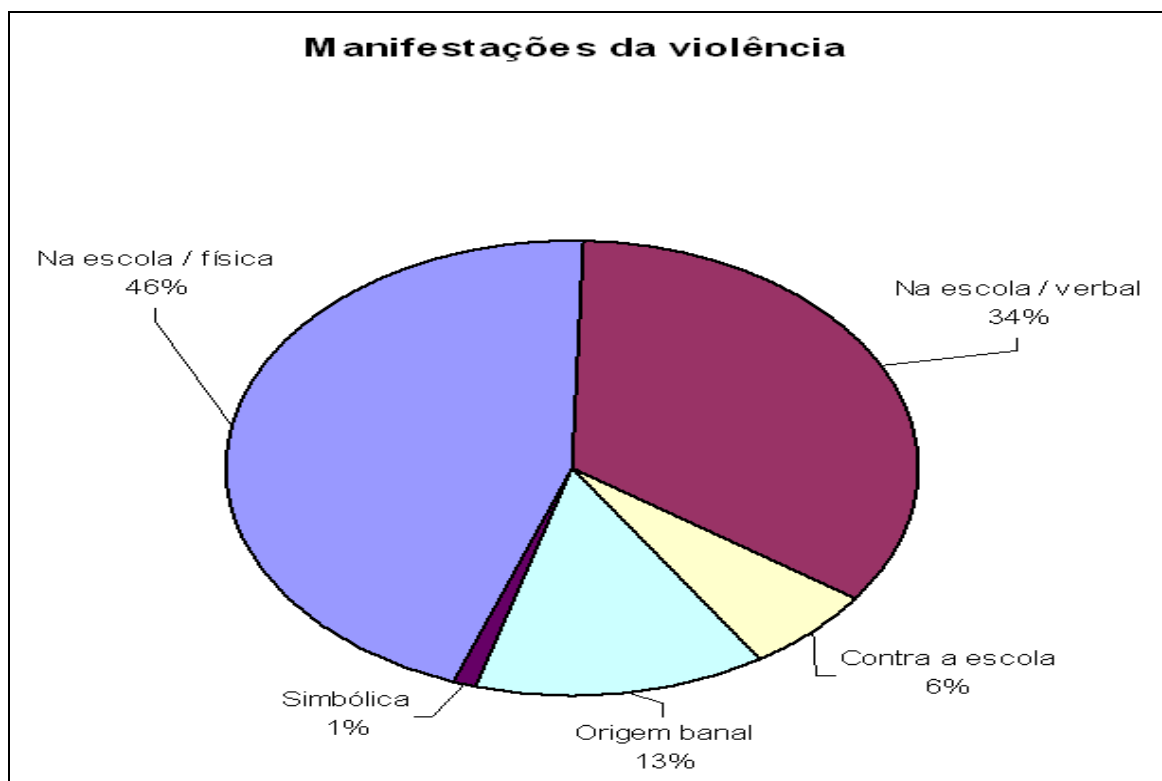
Na sequência, a questão foi “Quais as manifestações de violências você observa na escola?” e para análise das respostas, foi utilizado no programa *Atlas TI*, a técnica de contagem de palavras. Depois da contagem, os dados foram trabalhados no editor de planilhas e chegou-se aos resultados apresentados no Quadro 7 . Tendo como aporte teórico a distinção feita por Charlot (2002) de violência *na, da e contra a escola*, juntou-se as palavras que demonstravam cada forma de manifestação de violência. Posteriormente foi construído o Gráfico 2 para quantificar essas manifestações.

Quadro 7: Contagem de palavras sobre as manifestações de violência

MANIFESTAÇÕES DA VIOLENCIA						
VIOLENCIA FÍSICA OU VIOLENCIA NA ESCOLA (CHARLOT)	VIOLENCIA VERBAL/MORAL OU VIOLENCIA NA ESCOLA (CHARLOT)	VIOLENCIA FÍSICA OU VIOLENCIA CONTRA A ESCOLA (CHARLOT)	VIOLENCIA COMO UMA MANIFESTAÇÃO NORMAL OU QUE SURGE DE ALGO BANAL	VIOLENCIA SIMBÓLICA OU DA INSTITUIÇÃO		
PEGAR	1	1	1	1	MANTENEDORA	1
AGRESSÃO	3	3	1	1	BRINCADEIRAS	1
AGRESSIVIDADE	1	1	1	1	BRINCAR	1
AGRESSÕES	2	2	1	1	DISCUSSÃO	4
BATENDO	1	1	1	1	INDIFERENÇA	1
BRIGA	3	1	1	1	INDISCIPLINA	3
BRIGANDO	1	1	1	1	NENHUM	1
BRIGAS	8	3	1	1		
GANGUES	1	1	1	1		
BRIGUINHAS	1	1	1	1		
CHUTES	4	1	1	1		
EMPURRÕES	1	1	1	1		
ENFRENTAM	1	7	1	1		
ESTAPEIAM	1	2	1	1		
FÍSICA	3	1	1	1		
INVADE	1	1	1	1		
INVASÃO	3	1	1	1		
LUTA	1	1	1	1		
Total	37	28	5	11	Total	1

Fonte: O autor, 2011.

Gráfico 2 - Quantificação dos dados do quadro anterior sobre manifestações da violência.



Fonte: Organizado pelo autor, com apoio do *Atlas Ti*.

Houve apenas uma única fala destacando a violência da instituição. Acontece que essa violência não seria aquela cometida pela escola ao impor um comportamento, um currículo, as regras etc. Para esta professora, "*Falta de apoio da mantenedora*" (P17) se constitui como uma forma de deixá-los abandonados, não prestar auxílio, largados a própria sorte.

Quanto aos que pensam que não existe violência ou a origem dela é banal, percebeu-se pelo uso de palavras como "briguinhas" e "brincadeiras":

Não tem, é tudo coisa de criança. (P6)

Não percebe estas manifestações. (P8)

Briguinhas entre os alunos. (P21)

Brincadeiras que acabam em briga. (P41)

Dentro da definição de violência na escola – que acontece dentro do ambiente escolar – pode-se verificar que, nas representações dos professores, esta é a manifestação que mais acontece. Para efeito de análise, dividiu-se em violência física, como agressões, brigas, lutas, entre outras; e violência moral ou psicológica,

destacando as ofensas, desrespeito, ataques verbais e demais atitudes em que não há o contato físico.

No entanto, o Quadro 9 foi construído com base nas informações prestadas pelos professores. Aqui se deu a sistematização das respostas dadas pelos entrevistados. Tanto é que alguns deles, no lugar de escrever as manifestações, já tentavam responder sobre a origem delas ou formas de superação.

Invasão de adolescentes que não estudavam e atrapalhavam a dinâmica. (P30)

Gangues, acúmulo de alunos... deveria haver guarda municipal na saída. (P16)

Há professores que não podem sair da sala em minuto. (P20)

Esses dados vão ao encontro dos dados da Tabela 14 que traz informações sobre como os professores consideram que seja a intensidade da violência no espaço escolar. Apesar da grande maioria (cerca de 90%) afirmar que há violência na escola, quando perguntado sobre as manifestações, comparadas com a Tabela 14, esse número tem uma queda. Também cabe destacar que 46% destes consideram que tem pouca violência, somados aos que pensam não haver, tem-se mais da metade dos entrevistados imaginando que há um ambiente mínimo e talvez, passível de controle. Na outra ponta, quatro entrevistados (menos de 10%) acham que a violência é extrema ou sem controle.

Tabela 14: Intensidade da violência sentida pelos professores

GRAU VIOLÊNCIA	N PROF	%
Sem resposta	1	2,30%
Há violência	15	34,90%
Pouca violência	20	46,50%
Há violência sem controle	2	4,70%
Extrema violência	2	4,70%
Não existe violência	3	7%
TOTAL	43	100%

Fonte: Organizado pelo autor a partir da coleta de dados, com apoio do *Sphinx Lexica*.

Parece haver uma “lacuna” entre as manifestações vistas pelos professores como violentas e o que eles acham que anda acontecendo nas escolas. Por um lado, poder-se-ia inferir que as representações de que a violência escolar passaria pelas agressões físicas, verbais, emocionais e morais são um discurso

habitualmente utilizado na tentativa de responder a essa questão ou, por outro, o que esses profissionais destacam como sendo violento já entrou para o rol das normalidades que acontecem no ambiente escolar a ponto de não mais a considerarem como algo grave ou extremo. Ainda fica a impressão de que, ao destacar as violências, os docentes as pormenorizam, as detalham, enquanto que na sua efetivação relevam determinados tipos de comportamento.

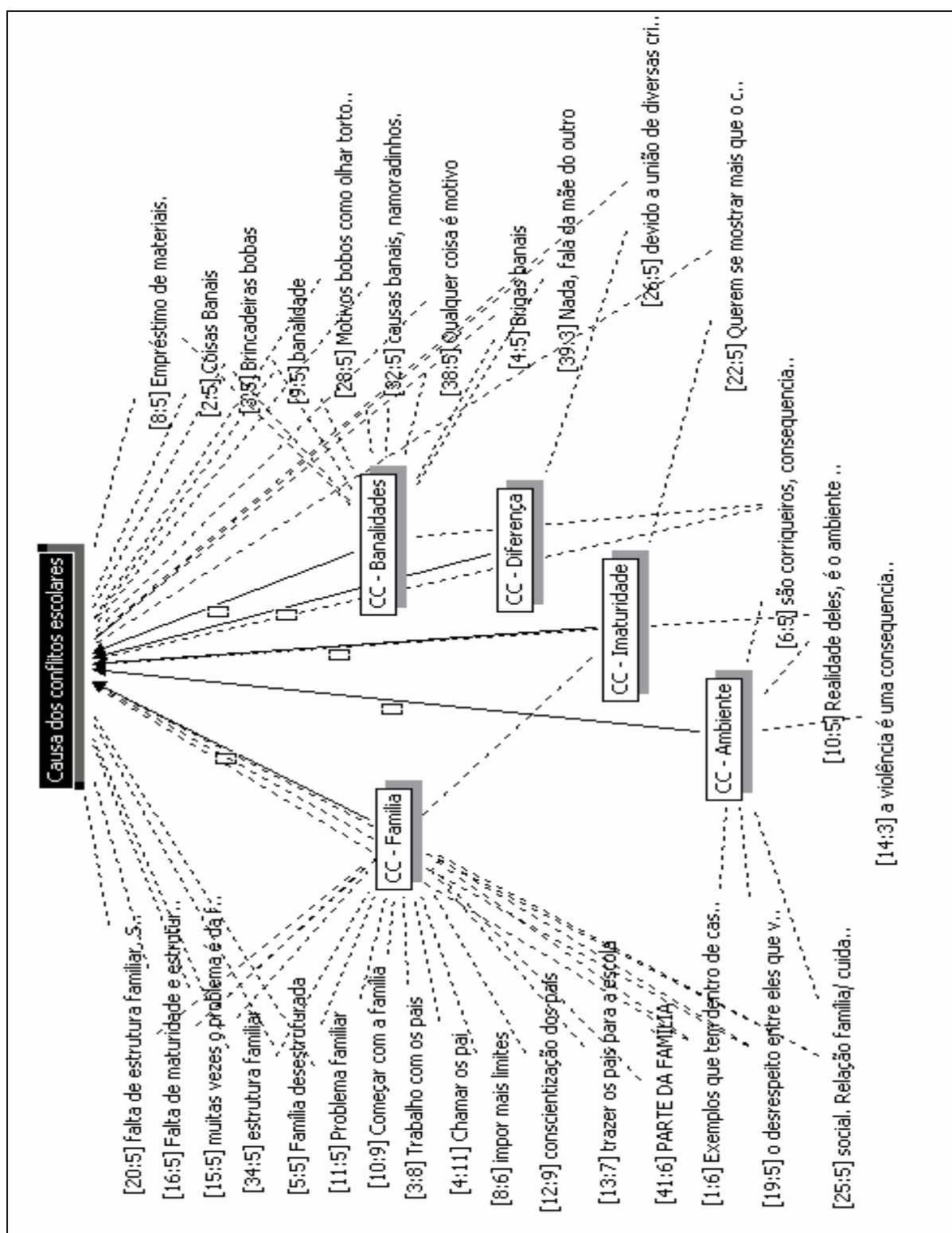
Um aspecto interessante que se percebe em vários entrevistados é que, quando responde acerca do que seja violência, define-a abstratamente, colocando-se como uma possível vítima dela, "quando meu direito é interrompido por alguma coisa", e se esquivando de ser autor. Quando das manifestações, deslocam a definição do direito interrompido para exemplos de comportamento específicos de alunos de educação básica e novamente é o vitimizado pelos maus comportamentos dos alunos e obrigado a trabalhar em situações inadequadas. Interessante perceber como os professores descrevem como situações de conflitos, violência e indisciplina, aquelas situações que ocorrem no interior da sala de aula e que trazem algum prejuízo à sua atividade. Não há relatos de professores comentando sobre o que acontece no intervalo, ou nos horários de entrada e saída.

4.2.4 Causas e consequências dos conflitos escolares

A questão que se refere às causas dos conflitos escolares foi sendo categorizada conforme as respostas iam aparecendo, não somente nessa pergunta, mas também em outras, como as que queriam saber o que a escola faz para combater os conflitos e também os melhores meios de intervenção. Pode ser assim porque, se um entrevistado afirma que se deveria intervir na família é ela, com sua falta de estrutura, de acompanhamento, entre outras, uma das causas.

A teia da Figura 6, construída no programa *Atlas-Ti*, tem como base as informações categorizadas durante as análises das entrevistas individuais.

Figura 4: Teia sobre as causas da violência escolar



Fonte: O Autor, 2011.

Posteriormente foi feito a análise somente das respostas à questão das causas da violência e a situação não muda muito, conforme mostra a Tabela 15.

Tabela 15: Causas da violência escolar na visão de professores da escola básica

Causas da Violência	Ocorrências
Falta de estrutura familiar	9
Motivos banais	11
Diferenças individuais	6
Briga por namorado	6
Discriminação	3
Influência do ambiente	2
Vários fatores	3
Outros	3

Fonte: Organizado pelo autor a partir da coleta de dados, com apoio do *Sphinx Lexica*. 2011.

Continua sendo a família, por influência ou omissão, uma das mais apontadas como sendo a causa dos conflitos no interior da escola.

Exemplos que tem dentro de casa onde muitas vezes a violência já se tornou comum. (P01)

Família desestruturada. (P05)

Problema familiar. (P11)

Muitas vezes o problema é da família. (P15)

Falta de maturidade e estrutura familiar. (P16)

O desrespeito entre eles que vem de casa. (P19)

Falta de estrutura familiar. São crianças com pais separados, que na maioria das vezes ficam sozinhas em casa, não têm alicerce. (P20)

Social. Relação família/ cuidado base. (P25)

Estrutura familiar. (P34)

Ens, Geronasso e Ribeiro (2011) destacam que entre os principais motivos que os autores de comunicações no Congresso EDUCERE colocam para a violência está a distorção dos papéis sociais, principalmente, o da família. Atribuem à família a causa primeira pelo comportamento agressivo, sendo em casa que os alunos têm o primeiro contato com cenas de violência, trazendo esses atos para a escola. Em casa também não há um espaço aberto para o diálogo devido à falta de tempo dos pais, tornando o relacionamento de pais e filhos fragilizado. Outro ponto familiar são os fatores sócio-econômicos dos alunos e sua baixa-estima.

Outros entrevistados destacaram que as situações de violência começam quase sempre com comportamentos próprios de crianças, ou por motivos que poderiam ser resolvidos de outra maneira.

Coisas banais. (P02)

Brincadeiras bobas. (P03)

Brigas banais. (P04)

São corriqueiros, consequência da TV, jogos, etc. (P06)

Banalidade. (P09)

Motivos bobos como olhar torto, não gostei de você. (P28)

Causas banais... (P32)

Nada, fala da mãe do outro. (P39)

Qualquer coisa é motivo. (P38)

Brincadeiras. (P41)

Martins (2009), numa pesquisa tentando medir agressões e vitimizações que ocorrem no interior das escolas e também nos tempos livres de alunos portugueses, chegou à conclusão de que esses fenômenos acontecem nos dois ambientes sem grandes variações. Chama a atenção nesse estudo que, na escola, as atitudes agressivas são mais leves enquanto que, no tempo livre (atividades de lazer fora da escola), são mais frequentes os comportamentos mais agressivos, como roubar, forçar etc.

Relacionando a pesquisa de Martins (2009) com as falas dos professores sobre as causas da violência serem banais, ou cotidianas, poder-se-ia questionar a própria noção de violência escolar, tendo em vista que seriam comportamentos ocorridos fora dela também. A não ser que, a esse tipo de violência seja resumida ao que acontece na escola e, assim teríamos violência no parque, no shopping, na praça, entre outros, como paralelos à escolar. De outra forma, há as reflexões sobre a banalização e naturalização da violência.

Cabe lembrar que são professores que atuam nas redes municipais ou estaduais de educação com alunos que variam de oito à treze anos de idade. Nos depoimentos colocados acima, a porcentagem entre docentes dos anos iniciais e finais do ensino fundamental mantinha uma constante, não havendo uma diferença

muito grande acerca do tema proposto. No entanto, seis professores da rede estadual, que atendem a alunos de quinta e sexta séries destacaram que observam comportamentos violentos entre meninas e que a causa disso são disputas por meninos.

Homens. (P13)

Namorados, meninos. (P14)

Nos rapazes, eles medem força, é natural. (P18)

Namoro, roubos. (P33)

Por causa de namorados. (P37)

Causas banais, namoradinhos. (P32)

Sabendo que foram 26 professores entrevistados da rede estadual, tem-se que 20% deles afirmaram que alunas entre 10 e 13 anos brigam por causa de namorados.

A escola é o local onde se reúnem pessoas com os mais variados valores, entendimentos, níveis de tolerância etc. Por esse ponto de vista, é inevitável o conflito.

Diversidade de características. (P7)

Um se mete na vida do outro. (P12)

Eles não se entendem. (P21)

São as diferenças entre eles. (P24)

Devido à união de diversas crianças criadas uma de cada forma. (P26)

Algumas vezes é a influência de amigos instigando. (P36)

Segundo Abramovay (2008), a escola deveria ser um espaço mais harmonioso e de combate à intolerância. Afirmação que põe em evidência que ela é um espaço de conflito por excelência. É aí que se reúnem todos aqueles que ficaram trancados em suas casas devido às ruas serem perigosas; é aí que se reúnem aqueles que combinaram pelas redes sociais de se verem após estar num “Chat” discriminando alguém, ou discutindo música, moda, férias etc.; é aí que se reúnem os integrantes das gangues e desobedecem normas não porque não concordam,

mas porque desobedecer é símbolo de poder; é aí que está o professor lotado de informações de assassinatos, de violências contra eles que aparecem nos jornais, televisão, internet; enfim... Alguns docentes pesquisados pensam que a causa da violência poderia estar justamente neste ponto.

Foi questionado aos professores se os conflitos relacionados à violência afetariam negativamente a sua atividade e, se caso sim, como isso ocorreria. Dos 43 entrevistados, 37 deles (ou 86%), responderam que sim, contra três que disseram não, e outros três que escolheram não opinar. As respostas são destacadas abaixo e trazem uma maioria afirmando que a consequência negativa dos conflitos escolares é, junto com a indisciplina, a perda de tempo tentando resolver questões de comportamento, o que afeta a aprendizagem, a qualidade da aula e o desenvolvimento das atividades.

O que chama a atenção é a quantidade de vezes que os entrevistados falam de ter que parar as aulas para atender a casos de conflitos e indisciplinas e de como isso é a coisa que mais afeta tanto o aprendizado como o trabalho docente. Parte-se da premissa de que deveria haver um ambiente livre desses empecilhos para que "os conhecimentos sintetizados sejam repassados" tendo em vista ser esta a função da educação e do professor.

No relacionamento os alunos se provam. (P04)

Os alunos estão mais preocupados com brigas do que com conteúdo. (P05)

Causa tumulto, diminui o tempo para explicar. (P07)

Sempre que ocorrem acarretam confusão. (P08)

Atrapalha no desenvolvimento da turma. (P09)

Afetam a aprendizagem. (P10)

Atrapalha, tira a concentração. (P12)

Tem que parar a aula para resolver o problema. (P15)

Não impossibilita, mas atrapalha as atividades. (P18)

Aula perdida. (P19)

Prejudica a aprendizagem. (P20)

Atrapalha o andamento do trabalho. (P21)

Tendo que interromper a aula para dar lição de moral. (P22)

Afeta as minhas aulas. (P23)

Tenho que parar a aula para acalmar as brigas e a indisciplina. (P24)

Tenho que parar a aula para agir em casos de conflitos. (P25)

Tenho que parar a minha aula para intervir. (P26)

Tenho que parar a aula para chamar a atenção. (P28)

Preciso depois de um intervalo fazer com que os alunos retomem um equilíbrio. (P29)

Durante as aulas. (P30)

Atrapalha a aula. (P32)

O desenvolvimento das atividades, desestímulo. (P33)

Disciplina em sala de aula. (P34)

Você tem que parar a aula para falar de disciplina e respeito. (P35)

Ficam comentando, conversas com os outros sobre o assunto. (P36)

Eles vêm para a escola para namorar não para aprender. (P37)

Interpretação de explicação. (P38)

Conteúdo. (P39)

Parar. (P41)

As declarações acima citadas parecem estar falando da indisciplina escolar quando o tema perguntado foi genérico : “efeitos negativos dos conflitos escolares”. Cabe lembrar Zagury (2006, *apud* MENDES e TORRES, 2006), quando aponta que “manter a disciplina 22%; motivar os alunos – 21%; avaliar de forma adequada – 19%; manter-se atualizado – 16%; metodologia adequada – 10%”, seriam as principais preocupações dos docentes no que se refere a sua função. Se para os professores conseguir um ambiente organizado é um mínimo para a docência – tanto é que na pesquisa de Zagury e nos dados recolhidos para esta dissertação o maior complicador é ter que parar a aula para manter a disciplina - , não obstante, para os alunos, conversar sobre os conflitos que ocorrem ao seu redor (Professor 36), entrar em confronto com seu colega, entre outras, são comportamentos rotineiros. Talvez aí esteja a base das falas dos professores sobre como os conflitos afetam sua atividade, pois teriam que primeiro resolver problemas relativos a

comportamentos inadequados àquele ambiente, intermediar relações, para depois tentar mobilizar os alunos para os conteúdos oficiais.

O professor precisa mediar. Busca-se uma igualdade por entre os alunos, muitos sentem-se envergonhados, com medo de serem expostos. (P17)

Às vezes, depende do trabalho que é feito depois. (P40)

Orientação, para e fala sobre o assunto. (P43)

As consequências do constante contato com situações que parecem fugir da atividade tradicional do professor podem ser encontradas nas falas abaixo:

Deixa depressivo, cansa, sente-se impotente. (P01)

Consciência. (P11)

De modo geral. (P13)

Em tudo. Desestimula. (P16)

Abala emocionalmente. (P31)

Afeta a todos nós por causa do desrespeito. (P27)

Segundo Almeida *et al* (2010, p. 175), “[...] no exercício de funções educativas, pode afirmar que sentimentos de despreparo e de desamparo face à violência dos alunos adolescentes também atingem o corpo docente, fragilizando-os e produzindo sofrimento psíquico”. Situação que decorreria, de acordo com a autora, da responsabilização do professor como único a cuidar da educação, visto a demissão dos pais e sociedade; das condições precárias em que deve atuar; e, principalmente, lidar com situações de indisciplina e violência, donde são atingidos em suas identidades tanto pessoais quanto profissional.

A depressão, o sentimento de impotência, o desestímulo, o abalo emocional, são sintomas pessoais decorrentes dos conflitos que acontecem no ambiente de trabalho. A mesma autora aponta que a violência escolar produziria ainda mal-estar e sofrimento, bem como, “atinge em cheio a segurança, a confiança e a autoestima dos professores” (ALMEIDA *et. al.*, 2010, p. 180).

4.2.50 que fazer ? O que está sendo feito ? Qual a melhor forma de intervir ?

Para a análise das questões: “Na sua opinião, que atitudes seriam necessárias quanto aos sujeitos que protagonizam condutas violentas contra alunos, professores, funcionários?”, “Quais atividades são realizadas na escola para o enfrentamento dos conflitos e violências?” e “ Em sua opinião o melhor meio de intervenção para a melhoria deste problema a nível da escola é:” juntou-se as respostas dadas e tentou-se estabelecer uma ligação entre elas.

A primeira pergunta se refere ao que deve ser feito com sujeitos que tem comportamentos violentos contra terceiros. Na perspectiva das representações sociais dos professores, pode-se identificar o que eles pensam ser seu papel, as causas e como se resolveria tal questão. Na outra pergunta, sobre o que a escola faz, aponta para o trabalho já desenvolvido e percebido por esses profissionais. Por último, quando se pergunta sobre a melhor forma de intervenção, o que se quer é descobrir o que pensam ser a melhor solução para esse problema. Não obstante, a junção dessas questões propõe que exista uma relação entre o que o professor espera que seja feito (o que fazer?), o que a escola realmente faz e, por fim, o que deveria ser feito para uma solução mais eficaz.

Primeiramente, sob um olhar mais quantitativo, criou-se o Quadro 8, somando as vezes em que os profissionais destacavam algum aspecto referente ao que lhe era perguntado, ou seja, numa primeira leitura se percebeu que as respostas perpassavam por linhas que estavam presentes nas três inquirições, levando-nos a querer saber números sobre essas repetições. Os critérios para as junções das falas foram sendo determinadas conforme iam aparecendo nas perguntas, o que levou, em alguns momentos, a não ter nenhuma representante em algumas perguntas, informação tão esclarecedora quanto as inúmeras respostas das outras.

Quadro 8: Atitudes sugeridas pelos professores para quem protagoniza conduta violenta, atividades realizadas pela escola para o enfrentamento dos conflitos escolares; melhor meio de intervenção para a melhoria deste problema.

O que fazer? O que foi feito?			
	Atitudes para quem protagoniza conduta violenta	Atividades realizadas na escola para o enfrentamento dos conflitos e violências	Melhor meio de intervenção para a melhoria deste problema
Intervenção externa	9	1	
Punição	11	1	7
Trabalhar com os pais	7	6	8
Conversar	8	14	3
Impor mais limites	2		
Trabalhar com projetos e palestras	1	19	8
Reavaliar a papel da escola			4
Supervisão aos alunos			5
Integrar escola e comunidade			4
Não sabem ou não tem		7	1
Outros	4	2	2
Sem resposta	2	5	3

Fonte: Organizado pelo autor a partir da coleta de dados.

Para a primeira pergunta (Na sua opinião, que atitudes seriam necessárias quanto aos sujeitos que protagonizam condutas violentas contra alunos, professores, funcionários?) foi apontado pelos professores quatro grandes formas de se lidar com esses problemas:

1) Interferência externa: Consideram que sua função é o ensino, preparar o aluno para a vida, preparar o cidadão crítico, entre outros, e que sujeitos com atitudes inadequadas deveriam buscar profissionais que soubessem trabalhar especificamente com esses problemas. O mais indicado pelos professores é o psicólogo, mas chegam a citar até guardas municipais.

Feito um trabalho com profissionais especializados. (P1)

Encaminhamento para psicólogo, trabalhar a conscientização. (P7)

Acompanhamento psicológico. (P15)

Deveriam ser conduzidos a projetos sociais específicos. (P24)

Acompanhamento psicológico. (P32)

Dois guardas municipais dentro da escola - período integral. (P31)

Busca de apoio. (P33)

Encaminhamento para psicólogo. (P34)

Orientação, ajuda psicológica. (P38)

2) Punição: Descrevem que seria necessário mais punições na escola, ou a tomada de ações efetivas que levassem ao cumprimento das normas. Abramovay (2005) afirma que boa parte dos alunos são punidos (em alguns casos de até um terço dos discentes), mas segundo as falas dos professores, isso não vem surtindo efeito. O que se percebe nessas entrevistas é que a escola, devido ao ECA, toma uma série de medidas paliativas para solucionar o problema.

Punição. Deveria ser revisto diante do estatuto. (P2)

Depende do grau deveria ter um tipo de punição. (P9)

Tirar da escola. (P12)

Punição mais grave. (P13)

Punição. (P16)

Expulsar os agressores, suspensão não adianta. (P18)

Atitudes mais duras, punição. (P19)

Ser punidos com ações educativas. (P23)

Deveria ter punição que fosse realizada. (P29)

Deveria ter uma punição. (P35)

Transferência para estes alunos. (P39)

Segundo P18, na escola onde trabalha já é dado suspensão e advertência para alunos agressores, o que não diminui as manifestações de violência "um aluno batendo no outro", principalmente entre os meninos, de acordo com o entrevistado, devido a sua condição natural de "medir força" com os outros rapazes.

Fica a pergunta: Como algo que seria natural, segundo o professor(a), poderia ser punido? Se medir força for um comportamento de todos os meninos,

mesmo que atrapalhe as atividades, seria contraditório taxá-lo como atitude contra as normas da escola ou de convivência.

O professor considera alguns tipos de comportamentos dos alunos como uma afronta à sua autoridade, aos seus anos de estudo e dedicação ao magistério. Em certos momentos ameaçam "rasgar o diploma" de tão inconformados que estão diante das situações que enfrentam.

Outro ponto é a frase "teria que ter mais uma pessoa que eles tenham medo" (P19), quando perguntado sobre o melhor meio de intervenção. O que acontece é que temos aqui duas noções: primeiro a de autoritarismo voltada para a imposição de um comportamento via coerção; por outro lado, quando se abre a possibilidade de liberdade para a criança e adolescente tem-se que admitir que ela/ele não aceitará certas regras e decidirá em alguns momentos ir contra o que se está pedindo simplesmente por desejo de não o fazer e estará dentro de seu direito. Diante disso, não saberíamos como agir, o que nos leva a entender tal comportamento como indisciplinado, violento, que vai contra minha autoridade, as regras que são postas, entre outras.

O que fazer? Deixar que esse comportamento continue e explicar para ele que, dentre as múltiplas escolhas que poderia fazer, essa era uma delas? Ou sair com um discurso maniqueísta onde há um comportamento correto e o sujeito deveria segui-lo de forma acrítica? A violência está nas novas atitudes das crianças e adolescentes que não sabem o que fazer com suas novas conquistas? Ou o que consideramos violência não passa de uma interpretação de uma geração sobre o comportamento da outra?

Outro fator também inferido é a sensação de impunidade que o professor sente, tanto no nível macro (políticos, empresários, detentores de poder) quanto no nível micro (o "jeitinho" brasileiro, corporativismo, entre outros, que acontecem mais próximos de nós) que é aumentado geometricamente quando se depara com o comportamento violento. Segundo a visão de alguns professores, o ECA trouxe tantos direitos aos alunos que os docentes ficaram impotentes e sem autoridade chegando ao "cúmulo" de não haver punição na escola.

Outra contradição é com relação ao que deveria ser feito com os sujeitos que protagonizam condutas violentas. Nessa questão, uma grande parte fala, até mesmo indignada, que deveria haver mais limites, mais punições; outros timidamente falam em conscientização, encaminhamentos para outros profissionais etc. e, quando

perguntados sobre o que a escola faz, ou qual seria o melhor meio de intervenção, poucos se mantêm com suas opiniões iniciais sobre rigidez e punição e acabam expressando que o que podemos fazer, em última análise, é conversar. Pode-se concluir, baseado nas falas de P13, é que se deveria punir quem tem esse tipo de comportamento. Talvez o que se quer dizer é que a impunidade resulte em mais e maiores desvios de comportamentos.

Também é uma fala comum entre os professores que o ECA "deu" uma série de direitos aos alunos em relação à quantidade de deveres. E, se acontece algum ato considerado incorreto, o que se pode fazer é: "Liga-se para a família, mais nada! E acoberta um pouco, porque o estatuto acoberta." (P16). Poder-se-ia pensar que se o professor tem sua referência de violência escolar em alguma legislação, a que mais se destaca é o ECA.

Abramovay (2005, p. 339) observa

a existência de um insistente questionamento dada pelas instâncias e leis defensoras dos direitos da criança e do adolescente aos atos por eles praticados na escola. Mais que isso, enfatiza-se que a escola recorre aos pais dos alunos e a instâncias externas para tentar solucionar problemas internos.

Outro ponto é que, para alguns entrevistado, o princípio da solução dos conflitos escolares passa pela criação de uma legislação mais dura, que puna quem a descumprir. Depois, ter uma vigilância de natureza militar, externa, que lide com aglomerações, guangues e traga a sensação de segurança.

3) Trabalhar com os pais : A família é colocada como uma das causas do mau comportamento e das violências cometidas por alunos. Buscar seu apoio e/ou exigir que acompanhem a vida escolar de seu filho cobrando-lhe responsabilidade pelos atos cometidos por ele é uma das ações mais realizadas pela instituição e também lembradas pelos entrevistados.

Conjunto com os pais. (P3)

Chamar os pai e punição mais severa. (P4)

Chamar os pais e conversar. (P20)

Escola junto com a família e o trabalho pedagógico. (P25)

Chamar a atenção, mas o mais urgente é a participação dos pais. (P28)

Algo mais profundo, envolver a família. (P30)

Parte da família. (P41)

Culpabilizar as famílias pelo comportamento que o aluno tem dentro da escola tem sido um dos discursos repetidos pelos educadores para responder a origem dos conflitos na relação professor-aluno. Nas instituições de ensino o que mais se tem feito é "chamar os pais para conversar". No entanto, daqueles alunos que mais precisam de uma intervenção dos pais, são os que há menor índice de comparecimento na escola.

4) Conversar: Nesse item os professores propõem que se utilize de outras formas não tanto violentas para lidar com conflitos escolares. Não querem a punição pura e simplesmente, mas atitudes que levem à conscientização, à descoberta de si e dos outros como sujeitos de direitos e responsabilidades.

Saber intervir adequadamente não sendo brutos. (P5)

Mais conversa, elogios, incentivos. (P10)

Consciência, chamando os alunos. (P11)

Não dá para por para fora. Construir dentro da escola a inserção do aluno de forma a desenvolver a consciência de igualdade e direitos. (P17)

Muita conversa e ser amigo deles. (P21)

Conversar e mostrar sempre o melhor caminho através de exemplos. (P22)

Conversa, conscientização, diálogo. (P40)

O diálogo tem sido a ferramenta de trabalho dos educadores. Analisando todos os outros aspectos aqui colocados, ver-se-á que, em última análise, o que cabe à escola fazer é "conversar": nas intervenções externas há o encaminhamento para o psicólogo que irá "conversar"; a maioria das punições aplicadas ou é verbal ou começa com uma "conversa"; quando se chama os pais o que se quer fazer é "conversar".

Porém fica claro, segundo essa visão, que a escola tenta reproduzir um ambiente que alguns alunos desconhecem – onde os problemas são resolvidos com conversas, que as agressões serão punidas e criticadas, enquanto outros tipos de ação serão elogiadas – e que não faz muito sentido para eles.

Como explicar para alguém que, quando ele sofrer alguma agressão, ele não deve revidar e sim procurar junto aos professores, pedagogos, diretores que seus direitos sejam respeitados?

O que os alunos entendem por justiça, e o que eles mesmos fariam para terem esse sentimento satisfeito?

O que o professor entende por justiça e o que eles mesmos fariam para que esse sentimento fosse satisfeito?

Enquanto que para alguns entrevistados o que a escola pode fazer era "só" conversar, para o entrevistado P22 é bem por esse caminho que passa a resolução dos conflitos na escola. No entanto, essa conversa deve ser feita com todos aqueles que se envolveram no problema (pais, família, alunos, professores), coisa que não tem acontecido, pois a escola apenas comunica os pais esperando que, com sua intervenção, o aluno venha a melhorar seu comportamento.

É uma grande questão para os educadores: o que fazer com sujeitos que reiteradas vezes não vem cumprindo com suas obrigações? Com quem já se conversou, mudaram as rotinas, metodologias e práticas e, mesmo assim, continua com um comportamento agressivo, conflitante, de embate?

Por fim, na questão do que fazer com sujeitos que tomam atitudes inadequadas, outros responderam que seria necessário "*respeito*" (P27) ou "*maturidade*" (P14), não especificando como ocorreria tal transformação. Para efeito de continuação de análise, apenas um dos entrevistados respondeu nessa pergunta que se deveria "*trabalhar com temas e projetos*" (P36), tópico que mais apareceu na outra indagação, conforme se percebe na Tabela 13.

Parece haver uma diferença crucial entre o que deve ser feito ao sujeito violento em relação a melhor forma de se resolver o conflito. O primeiro é mais pessoal, de resolução imediata, enquanto que o segundo é reflexivo, de avaliação dos atos tomados, de conquista da participação da comunidade etc.

Retomando a ideia desse subtítulo, a junção da análise das três últimas questões revelou que há uma diferença entre o que o professor considera que deveria ser feito e o que a escola faz. Nesse último, ficou evidenciado que a "*conversa*" é a grande ferramenta da instituição, pois se considerarmos que palestras, orientações e reuniões perpassam pelo diálogo, ver-se-á que trabalhar com os pais, ou com projetos e palestras, ou mesmo a própria "*conversa*" tem sido os recursos mais utilizados, conforme demonstra o Quadro 7.

O aspecto que aparece uma vez nas atitudes a serem tomadas contra sujeitos que protagonizam condutas violentas é tomado como a grande atividade realizada pelas escolas.

Palestras, trabalho com o CRAS, orientações dos professores diariamente. (P1)

Projetos. (P2)

Feira da diversidade, equipe pedagógica conversa. (P3)

Palestras, conversa com os pais que muitas vezes não vêm. (P5)

Projetos. (P13)

Palestras, conversas com os professores, direção e equipe pedagógica. (P14)

Projeto. (P24)

Projetos e conversas. (P25)

Projetos. (P26)

Palestras com guarda, pedagogo, diretora. (P28)

Palestras e reuniões. (P31)

Palestras. (P33)

Projeto mais escola. (P34)

Projetos e palestras (saúde). (P36)

Gincana entre as turmas. (P37)

Projetos de computação. (P39)

Projetos. (P41)

Palestras. (P43)

Com tantos depoimentos é evidente que a escola faz projetos para tentar enfrentar os conflitos e violências. Porém, como se sabe, projetos por si só não resolvem, necessitando estarem ligados a um plano maior de relações humanas, estabelecimento de direitos, etc., que se perpetue, que continue existindo após findos os projetos.

Ainda, para a questão das atividades realizadas pela escola para o enfrentamento dos conflitos, um professor disse não saber que a instituição faz alguma coisa, enquanto que seis deles afirmaram categoricamente que não é feito nada.

Nenhuma. (P4)

Nada, não sei. (P12)

Desconheço. (P17)

Não tem. (P19)

Não sei. (P23)

Nenhuma. (P29)

Não. (P38)

Resta-nos identificar as permanências e mudanças entre o que os entrevistados apontam como sendo a melhor forma de se trabalhar com os conflitos em relação ao que a escola faz e as atitudes que se espera que ocorra com sujeitos que protagonizam condutas violentas (Quadro 9).

Um primeiro ponto é a inexistência de falas que digam que o melhor a se fazer seria entregar essa situação a um especialista na última questão analisada. Enquanto que, para alguns, problemas de ordem comportamental não seria função do professor, nem eles mesmos a abordam como algo que melhoraria o problema apontado, nem destacam que seja uma prática adotada pelas escolas.

Quadro 9 – Recorte do quadro 8: melhor meio de intervenção para a melhoria deste problema.

O que fazer? O que foi feito?			
	Atitudes para quem protagoniza conduta violenta	Atividades realizadas na escola para o enfrentamento dos conflitos e violências	Melhor meio de intervenção para a melhoria deste problema
Intervenção externa	9	1	

Fonte : Organizado pelo autor a partir da coleta de dados.

O que pode estar ocorrendo é que na primeira questão (atitudes) a ação é direcionada ao sujeito que comete algum comportamento inadequado, enquanto que as outras estão voltadas para a tentativa de resolver o problema de forma mais abrangente. Pode-se analisá-la, também, do ponto de vista imediato (o que fazer com aqueles que têm condutas violentas) ou a médio e longo prazo (como resolver ou minimizar esses conflitos).

No que concerne ao que deve ser feito para melhorar a situação de violências nas escolas, de uma forma geral, pode-se afirmar que, nas representações sociais dos professores, são atitudes que deveriam ser punidas, e um meio de combatê-las também passaria por essa forma de intervenção (Quadro 10). No entanto, a escola não toma essa atitude.

Quadro 10 - Recorte do Quadro 8: Punição

O que fazer? O que foi feito?			
	Atitudes para quem protagoniza conduta violenta	Atividades realizadas na escola para o enfrentamento dos conflitos e violências	Melhor meio de intervenção para a melhoria deste problema
Punição	11	1	7

Fonte : Organizado pelo autor a partir da coleta de dados.

Na mesma linha da punição, outros citaram a necessidade de se impor mais limites, atitude não tomada pela escola. Porém, também não foi colocada como uma das melhores formas de se resolver os conflitos escolares. O que é abordado é que a supervisão aos alunos poderia inibir as atitudes violentas, no entanto, não foi identificado como uma ação necessária destinada ao seu autor, nem como uma atividade realizada pela escola.

Um item que empatou nas três questões foi o imperativo de se trabalhar com pais, tanto no sentido de lidar com os problemas individuais (aluno, filho), quanto da melhoria dos conflitos como um todo. Esta observação aponta que há uma representação de que o comportamento dos filhos está atrelado ao acompanhamento dos pais, ou seja, se há um comportamento inoportuno do aluno, os pais são responsáveis tanto por esse comportamento quanto por repreendê-lo.

Contudo, a ação que mais foi mencionada é a de que a escola trabalha com projetos e palestras (19 vezes)(Quadro 11). Poder-se-ia dizer que esta constatação é quase uma crítica dos entrevistados ao que a instituição vem fazendo já que apenas um deles considera isto como algo a ser realizado frente a sujeitos com condutas violentas.

Quadro 11: Recorte do Quadro 8: Trabalhar com projetos e palestras

O que fazer? O que foi feito?			
	Atitudes para quem protagoniza conduta violenta	Atividades realizadas na escola para o enfrentamento dos conflitos e violências	Melhor meio de intervenção para a melhoria deste problema
Trabalhar com projetos e palestras	1	19	8

Fonte : Organizado pelo autor a partir da coleta de dados.

Nas representações sociais dos professores sobre comportamentos inadequados de alunos, percebe-se que aquilo que eles esperam que seja feito (punição, intervenção externa) a escola não faz, enquanto que as ações mais realizadas pela instituição (conversar, palestras e projetos) não são identificadas como algo que melhorará a conduta do agressor a curto prazo, podendo ser, no máximo, uma crença de que algo pode melhorar.

5 CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS

Aqui, nessa dissertação, compreendeu-se e utilizou-se das representações sociais como um aporte teórico, tendo em vista que, atribui-se a ela o papel tanto de objeto de estudo (a representação) constituindo-se assim mais que uma maneira de se chegar ao senso comum, quanto a própria teoria sobre o senso comum, ou como afirma Jodelet (1990, apud MAZZOTTI, 1994, p. 67) “os elementos da representação não apenas exprimem relações sociais, mas contribuem para constituí-las”.

Portanto, um estudo que buscou identificar qual a representação social (produto) de determinados atores a respeito de uma noção (no caso, violência escolar) se utilizando da própria idéia de representação social (processo) se constitui num dilema: será uma metodologia – utilizada para identificar qual a representação - ou um aporte teórico onde, ela mesma sendo uma teoria do senso comum (MAZZOTTI, 1994) fornece as bases para a sua própria identificação? E, se utilizando desse aporte teórico se conseguiu captar algumas características das representações sociais dos professores sobre violências nas escolas, como a ligação com a influencia da mídia, com a sensação de insegurança da sociedade moderna, entre outras. No entanto, como afirma Mazzoti (1994, p. 71)

Se não se pode exigir que um pesquisador individual seja capaz de captar toda a complexidade dos processos envolvidos no estudo de uma dada representação, é lícito esperar que ele faça adequadamente uma parte desse percurso [...]

Para que isso aconteça, esta sendo colocado aqui o texto de Nascimento (2000), para servir de base para as análises sobre a representação do professor sobre violência escolar. Interessa-nos o fato de que essa produção já tem mais de uma década e cita autores que trabalham com essa temática há pelo menos vinte anos. E, por mais que se pense nas melhorias ocorridas desde então, não se pode deixar de ficar perplexo com as ideias que se mantêm.

Nascimento (2000) começa descrevendo a metodologia da pesquisa (entrevistas estruturadas com seis professores e vinte e cinco professoras de duas escolas do Rio de Janeiro) e falando sobre como o fenômeno da violência vem aumentando e como são poucos os estudos envolvendo escolas e violência no Brasil. Importante ressaltar que, para a autora,

Identifica-se violência com criminalidade e/ou agressão física. Essa é a dimensão que ganha cada vez mais espaço nos jornais e noticiários de rádio e TV. Outras vezes, observa-se uma abordagem tão abrangente do fenômeno, que as ações consideradas como manifestações da violência se ampliam significativamente, podendo incluir desde simples conflitos de opinião até assassinatos (NASCIMENTO, 2000, p. 142).

Há alguns anos, o estudo sobre violência se concentrava na relação que se estabelecia entre a desigualdade social, o desemprego, a pobreza, a corrupção etc. No entanto, algumas ações não podem ser explicadas por essas relações existindo outros fatores que contribuam para a violência. Ressalta a autora que, dentre esses fatores estão “quebra dos laços de solidariedade [...] crise das relações sociais tradicionais [...] apatia em relação à vida social [...] difusão, na sociedade atual, de valores individualistas” (NASCIMENTO, 2000, p. 143). Ainda, no nível econômico e político, pode-se identificar a crise desse modelo em que, de um lado há uma economia baseada no mercado, exigindo o enfraquecimento do Estado e tentando negar direitos sociais e, de outro, nesse sistema cresce a exclusão social e a distância entre o que o indivíduo espera e o que ele realmente consegue.

Nos anos 90, década da construção do texto de Nascimento (2000), já eram debatidos aspectos referentes à crise da escola: essa instituição é questionada como capaz de ser um instrumento de ascensão social; a formação de professores passa por conflito devido à universalização do acesso à educação; baixos salários; desvalorização do magistério e da educação; enfraquecimento do papel da escola e do professor frente à sociedade; a capacidade da escola de preparar alguém para o mercado de trabalho.

Todos esses aspectos devem ser levados em consideração, quando se vai tentar levantar a representação social do professor sobre violência escolar. As condições históricas, os modelos, as opiniões, etc. trazem elementos que compõem a representação. Por exemplo, a questão de a mídia relacionar violência com agressão e briga, e os professores assim também o fazerem, e

A imprensa e a mídia televisiva passam a dar uma cobertura esporádica ao fenômeno da violência, privilegiando apenas os homicídios que ocorrem nas cercanias ou no interior dos prédios escolares e os eventos que fogem das rotinas já noticiadas, como os incêndios de escolas provocados por alunos ou ex-alunos. (GONÇALVES, SPOSITO, 2002, p. 110).

Outro exemplo é a própria noção de violência não ser tão simples (Quadro 12). Ao contrário, possui muitas facetas e, uma delas, é o da violência urbana e aqui, nesse aspecto, que violência escolar se assemelha, ou seja, como a maioria dos professores pesquisados são das cidades e convivem diariamente com essas problemáticas advindas da aglomeração de pessoas, tendem a transferir para o meio escolar as condutas e representações. Nesse sentido, a representação social do professor sobre violência escolar, na perspectiva das características do processo de objetivação estaria ancorado na noção de violência urbana e fortemente influenciado pelos meios de comunicação de massa³⁹ e, este processo se objetivaria nos comportamentos dos alunos, em suas agressividades, na sensação de insegurança, tendo em vista que, “a finalidade de todas as representações sociais é tornar familiar algo não-familiar, ou a própria não-familiaridade” (MOSCOVICI, 2003, p. 54). Já que, em princípio não se pode entender de onde que surge e se agrava esses novos comportamentos envolvendo os sujeitos do ambiente escolar, tenta-se tornar familiar essa noção, trazendo já vivido, da experiência (JODELET, 2005), e o capacitando para construir a partir de informações pré-existentes.

Quadro 12: A objetivação da violência escolar

Objetivação	Representação social do professor sobre violência escolar
<p>1) A construção seletiva, aonde o sujeito vai se apropriar de informações, escolhendo – ou ignorando - àqueles que se encaixam – ou não – nos seus condicionantes normativos e culturais.</p>	<p>A seletividade das informações para a construção de uma noção do docente sobre violência escolar passa pela quantidade de registros midiáticos envolvendo menores e jovens, isto é, com o advento dos meios de comunicação de massa a seleção das notícias já nos é pré-dada e envolve principalmente fatos em que a agressividade chamou a atenção de uma câmera ou jornalista.</p> <p>Recebe-se, portanto, uma grande quantidade de informações envolvendo jovens e violência que já foram selecionadas – e ignoradas as que lembram exemplos de bom relacionamento – pela mídia.</p> <p>No processo individual de seleção, também se faz os recortes e se escolhe as situações vistas, ouvidas, vividas, experimentadas, adotando como critério àqueles que mais se encaixam no modo como o sujeito tende a interpretar o mundo.</p> <p>Inversamente, se tem uma representação de como eram os jovens alguns anos atrás, até mesmo idealizada, e a construção</p>

³⁹ Segundo Maronna e Vilela (2007), “é possível observar um comportamento de ‘arrastão’ nas notícias. Referimo-nos com isso que alguns fatos ocorridos produzem um acúmulo de notícias a sua volta, determinando um aumento na categoria analítica a que pertence” (p. 45). MARONNA, Mônica. VILELE, Rosário Sánchez. Conhecer para intervir: infância, violência e mídia: propósitos, projetos de investigação e conclusões comuns. In. MORIGI, Valdir José. MEURER, Flávio. (org) Mídia e representações da infância: narrativas contemporâneas. Curitiba: Champagnat; Porto Alegre: UFRGS, 2007. p. 15-72.

	seletiva se utiliza deste parâmetro para identificar e escolher as informações que comporão essa nova representação. Como afirma Porto (2006, p. 254) “embora resultado da experiência individual, [...] são condicionadas pelo tipo de inserção social dos indivíduos que as produzem”.
2) A esquematisação , onde esses conteúdos são reproduzidos e transformados em uma imagem de fácil apreensão e coerentes com a visão de mundo aceita por aquele indivíduo.	Se a maioria das informações que nos chega sobre o comportamento infanto-juvenil envolve violência ⁴⁰ , quando um docente vê uma criança ou adolescente, rapidamente relaciona a primeira informação com o sujeito.
3) A naturalização , transformação desses conteúdos em objetos e interpretações reais usadas como explicações para os fatos e problemas que os circundam.	<ul style="list-style-type: none"> • Comportamento mais espontâneo, questionador, “solto” dos alunos. • Sensação de insegurança no ambiente escolar. • Compara o comportamento dos atuais alunos com o próprio comportamento quando jovem.

Fonte: Organizado pelo autor, com base no aporte teórico das Representações Sociais.

Muitos dos valores e representações sociais dos cidadãos estão permeados pelo conteúdo midiático. É o caso, por exemplo, de quando a televisão ou o cinema mostram a violência como algo normal/banal e que a melhor forma de resolver os conflitos é a lógica da vingança; ou as propagandas que exigem que compremos/consumamos a fim de que sejamos especiais.

De acordo com Baumam (2009), ao analisar o livro de Castel (*A insegurança social: O que é ser protegido?*), a noção de insegurança está intimamente ligada à ideia de que o perigo está em toda parte e, inevitavelmente, é inerente a um tipo de sociedade desigual que privilegia alguns poucos – e estes terão condições de se proteger e/ou se dirigir para locais tidos como menos violentos – em detrimento dos pobres que serão forçados a viver nos mesmos locais onde se encontram. Contudo, mesmo com a proteção desejada, se ela não corresponder às expectativas, ou se há qualquer forma de comportamento considerado hostil ou inadequado, imaginar-se-á que deve haver problemas e que há também um culpado: a ineficiência, por um lado, o criminoso, por outro.

No entanto, no nível da representação social poder-se-ia dizer, concordando com Castel (2005) que a noção de insegurança moderna acontece não porque se

⁴⁰ Envolve violência por um lado, e no outro pólo, há uma extrema esperança nesses sujeitos. Além de serem vistos como sujeitos inocentes e puros. Talvez falta considerá-los com humanos, sujeitos históricos... (Autor)

perdeu a segurança, mas decorre do entendimento de que com planejamento e esforço seria possível atingir um ideal de segurança, coisa que não foi possível, sobretudo, dentre outras bases, a própria constituição da sociedade moderna. Em outras palavras, segundo Castel (2005), a supervalorização do indivíduo e a consequente falta de proteção da coletividade é que transforma espaços antes ocupados por vínculos que estabeleciam determinada proteção, por garantia de direitos individuais e a exigência de que um Estado tome conta dessas demandas.

Quando a solidariedade é substituída pela competição, os indivíduos se sentem abandonados a si mesmos, entregues a seus próprios recursos – escassos e claramente inadequados. A corrosão e a dissolução dos laços comunitários nos transformaram, sem pedir nossa aprovação, em indivíduos de *jure* (de direito); mas circunstâncias opressivas e persistentes dificultam que alcancemos o *status* implícito de indivíduos de *facto* (de fato). (BAUMAM, 2009, p. 5)

A relação dos sujeitos com a violência começaria, segundo Buoro (2010), bem antes de vivenciá-las. Isso aconteceria porque “o medo da violência é sempre maior que o contato real experimentado por ela” (p. 36). Apesar desse conceito ser multifacetado e dependente de culturas, lugares e épocas, atribui-se atualmente a ela formas que entreveem nos direitos individuais ferindo sua integridade física e moral e está intimamente associada à criminalidade.

Esta associação, entre outros, é produto da influência da mídia. Como? A televisão, sendo uma empresa, busca alcançar lucro. Para isso, precisa de audiência a fim de angariar patrocinadores. A audiência aumenta ou diminui conforme a programação. Então esta se volta para os conteúdos que se mostram como extraordinários ou excepcionais, como as mortes violentas, acidentes de trânsito, catástrofes naturais etc. que de tanto ser repetida acaba transformando-se em natural “fazendo com que os acontecimentos inesperados e incontroláveis se transformem em situações possíveis” (BUORO, 2010, p. 37). Quando o conteúdo da notícia não é tão excepcional, como fatos cotidianos e relações conflituosas⁴¹ entre pessoas, a ideia é associá-la a outros acontecimentos que a tornem extraordinária. Assim o cidadão que assiste à televisão tem a sensação de que algo improvável poderá acontecer com ele e que situações do dia-a-dia são acontecimentos gigantescos ou monstruosos. Isso tanto pode, quanto não pode corresponder ao mundo externo (realidade), mas como diz Moscovici (2003), essas representações são tudo o que temos.

⁴¹ Aqui entendo conflito como situações de diferenciação de opinião, discussões, etc.

Por outro lado, as propagandas trariam a ideia de consumo e sucesso. De acordo com Buoro (2010) existem várias formas para se conseguir o “sucesso” e atender aos incessantes comandos de consumo, dentre elas pelo estudo ou trabalho, herança e loteria. Acontece que outras maneiras também são utilizadas no sentido de facilitar esse processo, ou como meio quando outros falharam. Está se falando do uso da violência, da corrupção e da criminalidade – e isso é bastante apresentado nos filmes. Pergunta Buoro (2010): “quem, na nossa sociedade, tem condições de obter um sucesso baseado em riqueza e *status*?” (p. 33) Segundo a autora, aí se encontra a contradição, ou seja, vive-se numa sociedade desigual, exige-se um consumo ideal e poucos têm acesso a ele, e é fácil entender porque alguns acham que trabalhar é castigo, enquanto que a violência, a criminalidade, ser malandro seria o comportamento necessário para atingir esse “sucesso”.

Quanto ao conceito de violência, num mundo midiático, certamente terá sua influência. Sabe-se que a noção de violência é polissêmica e que comportamentos considerados violentos em uma cultura pode não ser em outra. Acontece que, segundo Buoro (2010, p. 37), na sociedade urbanizada, a definição de violência tomou contornos semelhantes: “Todas as formas pelas quais os homens perdem seus direitos e têm sua integridade moral e física ameaçada, seja por outros homens, seja pela sociedade”. Na visão de Moscovici (2003, p. 33) as pessoas acabam analisando o mundo de forma semelhante porque nem todas têm acesso ao conhecimento científico, isto é, que não há “informação que não tenha sido distorcida por representações”.

Conforme Gonçalves e Sposito (2002, p.107) quem primeiro tomou a iniciativa de diminuir a violência escolar foi o Ministério da Justiça.

Isso se explica, talvez, pelo fato de que houve um aumento dos índices de violência envolvendo jovens com o crime organizado e homicídios, quer como vítimas, quer como protagonistas. [...]Tais dados foram, de certa forma, reforçados pela imprensa, que, na década de 90, deu ênfase em noticiários que mostravam o envolvimento sistemático de jovens em práticas criminosas. Um dos casos mais aterrorizantes ocorreu em 1997, com o índio pataxó Galdino, queimado e assassinado por cinco jovens pertencentes a camadas médias da cidade de Brasília.

A representação dos professores também se ancora na sua própria experiência como aluno. Isto é, esses sujeitos tendem a identificar fatos anteriores e vividos por si, como de menor agressividade e se atribuem valores um pouco esquecidos

atualmente, como o respeito por pais e professores, e o cumprimento da disciplina exigida pela escola. No entanto, na época em que esses professores eram alunos, estava-se começando os estudos sobre indisciplinas e violências indicando que, talvez, o que se passa é uma outra forma de encarar o fenômeno.

O promotor de Justiça Murilo Jose Digiácomo escreveu um artigo com o título “violência nas escolas: sugestões para o enfrentamento do problema”⁴² onde aborda, baseado na legislação, que a criança é sujeito de direitos e que a escola tem que cumprir sua missão (desenvolvimento da pessoa e prepará-la para o exercício da cidadania). Fala também que as leis já dão a solução para a superação da violência que é a participação efetiva da família e comunidade na resolução dos problemas escolares.

Não é só o promotor que aponta que a solução dos conflitos escolares passaria por uma maior integração entre escola e comunidade. O que acontece é a criação e manutenção de contradições, ou seja, novamente parece que a sociedade vai para um lado (individualismo, consumismo, falta de solidariedade, etc.) e é dever da escola ir para outro. Como nas ocasiões em que a instituição tenta minimizar os problemas conversando, coisa que dificilmente ocorre no dia a dia do aluno, o problema da integração bate de frente com imposições do capitalismo consumista moderno, que diz que “eu tenho direitos” e é função do Estado atendê-los. Na mesma linha, é um discurso que tenta encontrar culpados por características de um sistema sem base moral: os sujeitos que são identificados como violentos são aqueles que têm suas vidas violentadas; os que dizem que têm que resolver no diálogo são os que mais impõem; os que dizem que tem que respeitar às leis são as que menos as cumprem; saber que atos trazem consigo consequências caem por terra diante da impunidade; etc. e isto não é somente questão de teoria e prática.

Outro problema encontrado nas respostas acerca da violência é a dificuldade de se conceituar. Confunde-se muito o conceito com o exemplo. Pergunta-se o que é violência esperando-se uma definição e os entrevistados apresentam exemplos do tipo, brigas, agressões etc.

Conforme Moscovici (1978), quando escreve suas observações acerca da pesquisa sobre a representação social da psicanálise, pode-se assinalar algumas dificuldades no âmbito da análise. Primeiro, a questão da *dispersão da informação*, ou

⁴²DIGIACOMO, Murilo José. Violência nas escolas: sugestões para o enfrentamento do problema. Disponível em < http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/8/docs/violencia_nas_escolas_situacoes_para_o_enfrentamento_do_problema.pdf> Acesso em 03 out. 2011.

seja, “os dados que a maioria das pessoas dispõe para responder a alguma questão são, em geral, simultaneamente insuficientes e perambulantes” (MOSCOVICI, 1978, p. 250). Isto implica em dizer que as pessoas possuem áreas de interesse (política, economia, romances, notícias, etc.) e, talvez, nem sempre, possuem todos os dados necessários para responder e/ou analisar um problema a que são inquiridos. Soma-se ainda, a diversidade da fonte das informações e suas peculiaridades. Um segundo problema seria a *focalização* dos grupos, que quer determinar o grau de identificação ou distanciamento do grupo acerca do objeto de pesquisa. Por fim, e talvez essa seja a maior característica que contribua para a construção e análise das representações sociais, bem como capaz de gerar desvios e inflexões, é a *pressão para a inferência*. Nas palavras de Moscovici (1978, p. 252)

Na vida corrente, as circunstâncias e as relações sociais exigem do indivíduo ou do grupo social que ele seja capaz, a todo momento, de agir, de tomar uma posição, etc. Numa palavra, ele deve estar em condições de responder. Para tanto, cumpre-lhe optar entre os termos de uma alternativa, tornar estáveis e permanentes opiniões que possuem um alto grau de incerteza, encurtar os possíveis desvios e ligar, a esse respeito, as premissas as conclusões que, por outro lado não são diretas.

Tudo isso é o resultado da pressão exercida e que exige respostas. No entanto, ao mesmo tempo em que se constitui em uma dificuldade para a análise das representações, manifesta-se como o princípio de sua construção enquanto conhecimento do senso comum.

Dentro das noções de objetivação e ancoragem, estabeleceu-se como meta para esse projeto a verificação das representações sociais dos professores sobre violência escolar e como esse tema estaria ligado às legislações educacionais de formação de docentes. Um primeiro aspecto a ser observado é a característica denominada de “construção seletiva” do processo de objetivação, já que ela visa à apropriação de informações, a seleção dos conteúdos que farão, ou não, parte da representação.

Algumas perguntas que precisariam de respostas seriam: que legislações os professores conhecem e que representações os professores possuem dessas leis. Isto se faz necessário porque durante a pesquisa essas questões não foram preferidas explicitamente. O que se pode inferir são alguns pontos destacados em suas falas que lembram que seu entendimento das legislações está vinculado às práticas de resolução de conflitos do seu dia-a-dia professoral.

Por outro lado, há uma série de documentos e orientações enviados pelo Estado, sobre diversos temas que chegam à escola e são engavetados ou, no máximo, lidos por uma parcela mínima dos educadores. Desta forma, os professores consomem uma crítica a esses documentos feita por uma pessoa desconhecida por eles, sem nunca ter lido ou estudado tais referenciais. Como então, eles aplicam, no contexto da sala de aula, essas orientações? Poderíamos dizer, com algumas ressalvas que, a partir das representações que os docentes fazem das políticas, e que esta é baseada em noções preliminares, sem aprofundamento.

Pelo Quadro 13, pode-se identificar alguns dos requisitos exigidos para a função docente estabelecidos pelas legislações. A ideia é tentar identificar se o professor, através das entrevistas realizadas, as concebe como sendo seu papel...

Quadro 13: Características do professor segundo a legislação educacional

LEGISLAÇÃO	COMO DEVE SER O PROFESSOR
ECA	<ul style="list-style-type: none"> – Atender ao desenvolvimento pleno da pessoa (?), – Prepará-lo para o trabalho (?) e cidadania (?) – Respeitá-lo em seu contexto e individualidade
LDB 4394/96	<ul style="list-style-type: none"> – Elaborar o PPP da escola; – Construir e cumprir a proposta pedagógica; – Buscar a aprendizagem dos alunos, – Recuperar os que têm menor rendimento; – Participar integralmente das atividades relativas à avaliação, planejamento etc.
PNE/2001	<ul style="list-style-type: none"> – Apesar do Plano indicar que há uma grande parcela dos professores que não possuem formação mínima para a docência na etapa em que atua quer que esse profissional: – Ajude na elaboração do PPP, – Participe das instâncias colegiadas e – Tenha “compromisso social e político” (PNE, 2001, p. 98). – Conhecimento dos conteúdos específicos e pedagógicos; – Convívio com a realidade escolar nos seus aspectos administrativos, – didáticos, – de docência e – de relacionamento entre as diferentes culturas de seus alunos.
Parecer CNE/CP 9/2001 e Resolução CNE/CP Nº. 1/02	<ul style="list-style-type: none"> – Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; – Comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; – Assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; – Incentivar atividades de enriquecimento cultural; – Desenvolver práticas investigativas; – Elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; – Utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; – Desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe. (BRASIL, 2001, p. 4)
Plano de Desenvolvimento da	<ul style="list-style-type: none"> – Desempenho eficiente no trabalho, – Dedicado,

LEGISLAÇÃO	COMO DEVE SER O PROFESSOR
educação (Decreto 6094/2007)	<ul style="list-style-type: none"> – Assíduo, – Pontual, – Responsável.
Política Nacional de Formação de Professores (Decreto 6.755/2009)	<ul style="list-style-type: none"> – Compromissados com um projeto, ético, social e político; – Articulação entre teoria e prática e reconhecimento do espaço escolar como formativo, etc.
Resolução 4/2010	<ul style="list-style-type: none"> – Cuidar – Educar

Fonte: Organizado pelo autor, com base na legislação educacional brasileira.

Quanto à finalidade da educação, chegou-se à conclusão que, para os professores de escola básica, está em “formar, desenvolver, transmitir”, “conhecimentos, conteúdos” que preparem o “cidadão, aluno, pessoa, criança” para a “cidadania, vida e trabalho”. Essa ideia é bastante parecida com o que está escrito na LDB 9394/96, quando afirma que

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LDB 9394/96)

Para a pergunta “O que significa ser professor para você?”, pode-se perceber que ficou uma dicotomia entre a questão da vocação e da profissão docente por um lado e a condição do professor como mediador, por outro, confirmando que dentro de um mesmo grupo pode haver várias representações sobre um mesmo tema.

No entanto, comparando com a legislação destacada no quadro anterior, pode-se dizer que as leis atribuem ao professor um papel muito mais profissional do que os outros destacados nas representações dos professores (principalmente vocação, dom). O que a legislação espera do professor é bastante parecida com aquilo que se espera de qualquer outro profissional, retirando algumas especificidades como o desenvolvimento pleno da pessoa, cuidar, entre outros.

Em outro quadro, o 14, agora sobre como as legislações abordam a violência escolar, pode-se verificar que se inicia com o reconhecimento de que crianças e adolescentes são cidadãos de direitos (ECA) e responsabilizando o adulto por possíveis descumprimentos da lei. Na escola, atribui-se aos seus funcionários a tarefa de identificar, desenvolver estratégias e combater as violências.

Quadro 14: Responsável pelo combate à violência escolar segundo a legislação educacional

LEGISLAÇÃO	VIOLÊNCIA ESCOLAR
ECA	O ECA atribui uma série de direitos à criança responsabilizando o adulto duplamente: por omissão, caso os direitos não sejam respeitados e, punindo-o caso a criança descumpra normas.
LDB 4394/96	A questão da violência nas escolas deve constar no Projeto Político Pedagógico e caberia às instituições superiores de educação, conforme o Art. 53, “fixar os currículos dos seus cursos e programas”, observadas, para a formação dos professores sobre violência escolar, ou seja, é responsabilidade das universidades fixarem uma disciplina ou tema que tratasse dessa questão.
Parecer CNE/CP 9/2001 e Resolução CNE/CP Nº. 1/02	Os Institutos de Educação Superior (IES) devem incluir em suas propostas de cursos conteúdos julgados necessários como é o caso da questão da violência escolar.
Plano de Desenvolvimento da educação (Decreto 6094/2007)	O professor, junto com a escola e a comunidade, deve se envolver na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola.
Política Nacional de Formação de Professores (Decreto 6.755/2009)	A violência escolar entraria num dos objetivos do decreto que comenta que o professor deve ser formado para atender na perspectiva integral, no respeito aos direitos humanos e à educação inclusiva, visando “à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo” (BRASIL, 2009)
Resolução 4/2010	Não utiliza a palavra violência nem chega a comentar sobre tensões e conflitos no espaço escolar, mas diz que a escola é um local que deve assegurar direitos da criança e adolescente, respeitando-os em seus contextos, identidades, posturas, tempos etc. Que esses sujeitos devem ser educados para a solidariedade humana e respeito recíproco. Também que o professor tem que “cuidar” e educar.
Plano Nacional de Educação/2011	Propõe a criação de “políticas de combate à violência na escola e construção de uma cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade escolar” (Meta 7, estratégia 7.14) e quer “estabelecer ações efetivas especificamente voltadas para a prevenção, atenção e atendimento à saúde e integridade física, mental e moral dos profissionais da educação” (Meta 7, estratégia 7.23).

Fonte: Organizado pelo autor, com base na legislação educacional brasileira.

Como visto, é colocado sobre os professores e demais profissionais que atuam na escola a tarefa de lidar com problemas relativos à violência. No entanto, conforme Almeida *et al* (2010) alguns professores não se sentem estimulados a lidar com tal situação, chegando a ponto de adoecerem e serem fonte de mal estar e sofrimento, passando longe dos exigidos modelos de segurança e identidade para esses alunos.

Na pergunta sobre o que eles entendiam por violência, evidenciou-se que os professores a entendem como agressão dirigida a alguém ou a alguma coisa, aquilo que “fere”, “faz mal”, “desrespeita” podendo ser em três níveis: físico, verbal e moral. As causas para que essas atitudes ocorressem na escola foram apontadas em primeiro lugar como a falta de estrutura familiar e brincadeiras infantis ou motivos banais, e também diferenças individuais, brigas por namorados, discriminação, entre outros.

Essas atitudes inadequadas afetariam a grande maioria dos entrevistados, pois faria com que eles tivessem que lidar com situações de indisciplina e violência e não se dedicassem suficientemente aos conteúdos e à aprendizagem. Tal ideia aponta que os professores assumem que seu papel não seria o de lidar com tal situação, apesar da legislação dizer o contrário, sendo que o constante contato com essas situações é que estaria na base do desestímulo profissional e na causa de doenças que infringem esses profissionais.

Não obstante, apesar de a legislação afirmar que as Instituições que formam os professores é que deveriam prepará-los para lidar com fenômenos de violência e que a escola teria que, através de seu Projeto Político Pedagógico, tentar encontrar soluções para suas demandas, quando perguntado ao professor sobre o que deveria ser feito aos sujeitos com atitudes violentas, a grande maioria exige que haja punição ou que seja encaminhado para profissionais que saibam lidar com esse problema. Isso revela que, nas representações sociais dos professores, não são eles que devem se preocupar com problemas de comportamento inadequado em seus alunos. Cabe-lhes o ensino, preparar um cidadão crítico, autônomo...

Quanto à punição, na representação dos professores, a escola não o faz e também o ECA superprotegeria as crianças e adolescentes.

Punição. Deveria ser revisto diante do estatuto. (P2)

Mudança do estatuto para o ano que vem. E um regimento mais rígido da escola. (P19)

Conforme explica Abramovay (2005) boa parte dos alunos já são punidos. Este aspecto é um dos pontos que uma entrevista do tipo estruturada, como a usada para a coleta de dados dessa investigação, tendo em vista sua organização não permite ao investigador um aprofundamento. Sendo assim, essa é uma das questões que pode ser aprofundada em futuras pesquisas. Seria que tipo de punição, daquela

que explica Abramovay? Ou questão que fica e se quer ou gostaria de responder é uma questão já colocada anteriormente e que merece destaque: o que fazer com sujeitos que reiteradas vezes não vem cumprindo com suas obrigações? Que já se conversou, mudou rotinas, metodologias e práticas, e mesmo assim, continua com um comportamento agressivo, conflitante, de embate?

Se a função da escola é educar, ou cuidar (Res. 04/2010) ou ensinar... Não o poderá fazer sem condições mínimas para seu funcionamento, ou seja, primeiro o aluno tem que ir para a escola: um dos graves problemas da educação apontadas por Sales (2009) é o absenteísmo e a evasão escolar. A escola não tem papel nenhum sem a presença de alunos. Segundo a autora,

O papel da escola é formar pessoas. Mas só o logrará se as crianças forem assíduas, se existirem condições e regras familiares que atuem em sintonia e diálogo com os professores, se estiveram garantidas as necessidades básicas de alimentação e saúde da criança, etc. Em suma, se existirem condições que, por si só, a escola não pode garantir. (SALES, 2009, p. 29)

Esses alunos têm que possuir o básico no que se refere à saúde, alimentação, condições familiares, entre outros que vão interferir na aprendizagem – grande parte dessas condições quem teria que garantir é a família. Após discriminado alguns problemas, o aluno ainda deveria manter um mínimo de disciplina, de respeito, de interesse, qualidades que podem estar se perdendo se não houver políticas públicas que valorizem a educação escolar, face às opções que a juventude encontra em seu caminho, como as drogas, o tráfico, a diversão fácil, o dinheiro fácil, o violência como recurso para obtenção de status no grupo.

Para os entrevistados dessa pesquisa, o que deve ser feito é punir, e/ou encaminhar para algum especialista, duas coisas que a escola não faz, apesar da punição ser vista como uma das melhores formas de intervenção pelos professores. Conversar também é importante e a escola vem se utilizando muito dela, mesmo que não atinja o efeito esperado.

No entanto, duas opções foram destacadas por esses profissionais e que mereceriam um estudo posterior: 1) reavaliar o papel da escola; 2) integrar escola e comunidade. Tarefa para a continuação das investigações ou para futuros pesquisadores.

Enfim, pode-se concluir que as políticas educacionais são políticas sociais e ambas tem sua origem vinculada a expansão do capitalismo. Não se poderia pensar

em políticas sociais sem levar em conta os malefícios trazidos por esse sistema econômico a uma grande parte da população, nem em políticas educacionais sem relacionar com estratégias de adequação a este modo de produção. Por outro lado política pode consistir em serviços sociais, ações direcionadas, entre outros que envolvem lutas entre diversos agentes na busca e garantia de direitos.

A educação como uma política social, no Brasil, foi utilizada com instrumento para a nacionalização (SHIROMA, 2000) e colocada com solução para problemas advindos da expansão do capitalismo. E esta poderia ser uma questão que deve ser levada em conta: se as políticas educacionais são efetivamente uma garantia de direitos ou uma adequação ao sistema econômico, político e social vigente? A opinião de Oliveira (2009) e Ferreira (2009) defendem o segundo ponto da questão colocada anteriormente.

Nesse sentido, cabe refletir sobre o papel da escola: É reproduzir o sistema capitalista e transformar a educação numa habilitação para o trabalho? Ou desenvolvimento do homem em todos os seus aspectos, na busca da transformação social? Ou ainda, uma executora de políticas impositivas? De um lado é reprodutivista; de outro é salvacionista; também é a linha de frente das políticas governamentais. O que não pode ser esquecido é sua função de “desenvolvimento de processos educativos, na sistematização e socialização da cultura historicamente produzida pelos homens”. (OLIVEIRA, 2009, p. 245). Claro que ainda é necessário verificar o contexto econômico e social, a vontade de pais, alunos e comunidade em participar da educação formal, a relação de alunos com professores e destes com os materiais pedagógicos disponíveis e como são trabalhados.

No que se refere as situações de violências temos que concordar com Gomes e Pereira (2009) quando descreve situações que podem ser as causas das violências nas escolas, dentre elas a universalização da educação transformando-a em direito e também em dever; o abismo existente entre as pesquisas educacionais e o que efetivamente está sendo feito nas salas de aula; a disciplina ser visto como algo autoritário; currículos que fazem pouco sentido; falta de respeito e indiferença ao professor; questionamento do papel da escola, entre outras. Por outro lado, quando a escola pensa na questão das violências, apresenta como solução o enfrentamento, a repressão, a punição, enquanto que as pesquisas na área da educação apontam para posturas diferenciadas como dar mais voz aos alunos e rever o papel da escola.

Nesse sentido, entendeu-se que universalizar o acesso a escola sem preparar adequadamente os professores para atender a essas demandas e a um novo aluno, mais crítico, com novos conhecimentos, com garantias de direitos, questionador, pode ser considerada uma violência; destinar turmas mais “difíceis” a professores iniciantes, também; é uma violência, evidentemente, qualquer ação que interfira na integridade física, emocional, moral; é violência qualquer ato contido naquelas categorias explicitadas por Charlot (2002) – *Da, na e contra a*; entre outras manifestações. Tudo isso, tendo em vista que a violência é complexa e que em todas as sociedades ela se faz presente, de diversas formas e pode ser entendida de maneiras diferentes em contextos variados.

Em Bourdieu e Passeron (1975, p. 20), “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica”, ou seja, o professor como uma autoridade pedagógica não está livre de cometer atos considerados violentos. Em sentido contrário, atualmente, se está refletindo sobre o papel do professor não mais como a autoridade, mas como um profissional acuado, pressionado por posturas inadequadas de seus alunos, por falta de políticas que o defendam ou, ao menos, o prepare para lidar com essas situações. Enfim, o professor também sofre violências e também as pratica – intencionalmente ou não.

Por este prisma, torna-se interessante agora lembrar as questões levantadas⁴³ durante a pesquisa e tentar respondê-las, não no intuito de fechar esse assunto, mas de mostrar as contribuições dessa pesquisa.

Nas representações sociais dos professores, as causas das violências nas escolas são, primeiro, por motivos banais, como brincadeiras e respostas mal dadas, segundo, foi destacado a falta de estrutura familiar, em seguida comentaram sobre as diferenças individuais ou brigas por namorados, entre outros fatores. Os professores se vêem principalmente como alguém que sofrem violências, tendo em

⁴³ Quais as causas da violência escolar? Quem são as vítimas e quem são os agressores? Como os integrantes da comunidade escolar se vêem frente à violência sofrida ou praticada? Qual o papel do professor no enfrentamento a violência? Esse tipo de violência é um fenômeno atual? Como o professor vê a violência escolar? Ele está preparado para atender a contento essa demanda? Onde ele aprende a trabalhar com esse tema? A formação inicial o prepara para lidar com a violência? Até que ponto esse profissional se enxerga como um sujeito que pratica/sofre violência? Quem pode capacitar o professor para a superação da violência tendo em vista que, conforme Gomes e Pereira (2009, p. 209), “existe um abismo entre o que oferece a pesquisa sobre violências nas escolas e sobre os comportamentos agressivos e o que chega aos professores por meio da formação inicial e continuada”? Nesse sentido como os sujeitos representam e são representados? No caso dos professores, como representam seu papel, suas práticas, seus alunos, a violência, etc.? Como os processos da objetivação podem ser descritos na forma como o docente conceitua a violência, sua manifestação e a própria participação nesse processo?

vista que de todas as ações descritas como violentas, apenas um pequeno número afirmou que a instituição escolar poderia cometer alguma forma.

No entanto, esse estudo chegou a conclusão que, de uma forma ou de outra, intencionalmente ou não, a grande maioria das pessoas são vítimas e também são agressores. É só ver o caso da violência simbólica praticada pela escola e a agressão provocada por seus alunos contra o patrimônio e/ou os professores; ou a própria vítima de alguma violência, em determinados momentos age como agressor, entre outros.

Pode-se perceber, também, que os professores pensam que a violência é agressão dirigida a alguém ou alguma coisa, dividida em três níveis, físico verbal e moral. Esses casos de violências deveriam ser resolvidos, segundo eles, principalmente por outras pessoas e/ou profissionais, tendo em vista que não consideram que seja sua função – que seria de ensinar - e também não se sente e nem foi preparado, para atender a essas demandas. Em muitos casos, em que a situação o abriga a agir, acaba tomando atitudes com base em sua experiência como aluno ou nos seus anos de trabalho, ou encaminha para a direção das escolas.

Qual o papel do professor na superação das violências nas escolas? A primeira posição é que não se poderia exigir dele sem prepará-lo, correndo o risco de serem tomadas atitudes inadequadas. No entanto, as legislações de formação de professores indicam que a responsabilidade por essa formação são das unidades de ensino, que também não sabem direito como fazer. A primeira legislação que se preocupa com essa problemática é o PNE 2011-2020 e, que não foi aprovado ainda.

Também quando se fala no papel do professor para a superação das violências, ou se diz que a culpa/responsabilidade é dele ou de certa forma se quer que o professor de conta de mais um problema que tem suas origens numa sociedade desigual, midiática, consumista, etc.

Nem por isso, esse profissional deverá se esquivar. Se sua função é preparar o cidadão, um ser humano melhor, dentre suas atividades estará a de trabalhar para que os fenômenos de violência diminuam e para que as futuras políticas educacionais considerem o sujeito que se forma, as condições sob as quais ele se forma, bem como as condições de trabalho desse profissional, o professor.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam. *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas*. Brasília: UNESCO, BID, 2002.192 p. Disponível em <http://xa.yimg.com/kq/groups/14829397/80861882/name/Juventude+e+violencia+-+miriam+Abramoway.pdf> Acesso em 22 dez. 2011.
- ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). *Cotidiano das escolas : entre violências*. Brasília : UNESCO, Observatório de Violências nas Escolas, Ministério da Educação, 2005.
- ABRAMOVAY, Miriam. Escola e violências. *Revista eletrônica Observare: Revista Interdisciplinar de Segurança Pública do Território*, vol. 4 | OSPBA | UNIFACS - Universidade Salvador, 2008. sem página. Disponível em: <http://www.ospba.org/revobs4/> . Acesso em: 29 jun. 2011.
- AGUIAR, Victor Rafael Laurenciano; MEDEIROS, Claudio Melquiades. Entrevistas na pesquisa social: o relato de um grupo de foco nas licenciaturas. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE e III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA . 9. 2009. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2009. p. 10710-10718.
- ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. et al. Adolescência, violência e escola: repercussões na saúde psíquica do professor. In: AMPARO, Deise Matos do et al. (Org.) *Adolescência e violência: teorias e práticas nos campos clínico, educacional e jurídico*. Brasília: Líber Livro Editora, 2010. p. 163-187.
- ARROYO, G. Miguel. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BALAZS, Gabrielle; SAYAD, Abdelmalek. A violência da instituição. In: BOURDIEU, Pierre et al. *A miséria do mundo*. Vários tradutores. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 569-586.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edição revista e atualizada. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BAUMAM, Zygmunt. *Confiança e medo na cidade*. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- BONETI, Lindomar Wessler. *Sociologia da educação*. Curitiba: Camões, 2008.
- BONETI, Lindomar Wessler. *Políticas públicas por dentro*. 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

BONETI, Lindomar Wessler . análise crítica dos fundamentos teóricos da educação inclusiva. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, Champagnat, v. 6, n.17, p. 113-124, jan./abr. 2006.

BONETI, Lindomar Wessler; GISI, Maria Lourdes. As Desigualdades sociais e as políticas de acesso à educação superior. In: EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes (Orgs.). *Políticas e gestão da educação superior: desafios e perspectivas*. Ijuí: ed. Unijuí, 2007. p. 49-88.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, §2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1999. Seção 1, p. 50. Disponível em: <<http://www.proplan.ufam.edu.br/RESCNECP11999.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2010.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente, e da outras providencias - ECA. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 16 jul. 1990. p. 13563. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75648>>. Acesso em: 23 jul. 2010.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>>. Acesso em: 23 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. *Resolução CP/CNE 01* de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 18 fev. 2002. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. *Resolução CP/CNE 02* de 19 de fevereiro de 2002 . Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 19 fev. 2002. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 1, de 20 de agosto de 2003. Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na lei 9394/96, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2003. Seção 1, p. 12. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB01_2003.pdf > . Acesso em: 30 abr. 2010.

BRASIL, Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2005. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm> . Acesso em: 30 abr. 2010.

BRASIL, Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 07 fev. 2006 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 18 abr 2011.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1 de 15 de maio de 2006, Delibera sobre as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União* Brasília, DF, 16 de maio de 2006. Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf . Acesso em: 10 maio 2011.

BRASIL, Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 23 abr. 2011

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 43. ed. São Paulo: Saraiva, 2009. (Col. Saraiva Legislação).

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação – IDEB*. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=286> . Acesso em: 15 dez. 2010.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo,

Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: < <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=231634>>. Acesso em: 16 jul. 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer 009/2001 CNE/CP*. Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior. Brasília: CNE/CP, 2001a. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>> . Acesso em: 10 mar. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. *Resolução CP/CNE 01* de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 18 fev. 2002. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. *Resolução CP/CNE 02* de 19 de fevereiro de 2002 . Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 19 fev. 2002a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2010.

BRASIL. *Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do plano de metas compromisso todos pela educação, pela união federal em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 15 mar. 2011.

BRASIL. *Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 15 mar. 2011.

BRASIL. *Projeto de lei*: Aprova o Plano Nacional de educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Disponível em: < <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2011.

BRASIL. *Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. 2010a. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm>. Acesso em: 15 mar. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho nacional de educação. Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010. Define diretrizes nacionais gerais para a educação básica.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2010b Disponível em < <http://www.ceepi.pro.br/Norma%20federal/2010%20Res%20CNE.CEB%2004-Diretrizes%20da%20EB.pdf>> Acesso em 20 ago. 2010.

BRZEZINSKI, Iria. LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação dos profissionais da educação. In. _____ (Org.). *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez, 2008, p.167-194.

BUORO, Andréa Bueno. *Violência urbana: dilemas e desafios*. Atualizado por Andréa Bueno Buoro, Flávia Shilling, Helena Singer; Coordnação Wanderley Loconte. 5. ed. São Paulo: Atual, 2010.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: Como os sociólogos franceses abordam a questão. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf>> . Acesso em: 16 ago. 2011.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. *Educação e Contemporaneidade*, Revista da FAEEBA, Salvador, v.17, n.30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

COLÉGIO ESTADUAL HUMBERTO DE ALENCAR CASTELO BRANCO. *Organização do Trabalho Pedagógico Escolar: Projeto Político Pedagógico*. Pinhais, abr. 2008, p. 5-6. Disponível em < http://www.pinhaishumberto.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/2/1932/109/arquivos/File/PPP_CEHACB_Pinhais.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2011.

COLÉGIO ESTADUAL IPÊ. *Projeto Político Pedagógico*. São José dos Pinhais, mar. 2010. p. 4-6. Disponível em <<http://www.sjpipe.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/3/2570/1687/arquivos/File/ppp2010.pdf>> . Acesso em: 23 abr. 2011.

COLÉGIO ESTADUAL ZUMBI DOS PALMARES, *Projeto Político Pedagógico*. Colombo, PR, 2010. Disponível em: http://www.cbxzumbi.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/2/580/728/arquivos/File/PPP_zumbi.pdf, p. 14- 18. Acesso em: 24 abr. 2011

Costa, Wilse Arena da; Almeida, Angela Maria de Oliveira. Teoria das Representações Sociais: Uma abordagem alternativa para se compreender o comportamento cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais. *Revista De Educação Pública [Mt]*, Cuiabá, v. 8, n. 13, p. 250-280, jan./jun. 1999.

CRIMES Curitiba: *Registro da violência em Curitiba e Região Metropolitana*. 2011. Disponível em: <<http://www.crimescuritiba.com.br>> . Acesso em: 23 ago. 2011.

CUNHA, Luiz Antônio. As políticas educacionais entre o presidencialismo imperial e o presidencialismo de coalizão. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs.). *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autentica, 2009. p. 121-139.

DIGIACOMO, Murilo José. Violência nas escolas: sugestões para o enfrentamento do problema. Disponível em: <http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/8/docs/violencia_nas_escolas_situacoes_para_o_enfrentamento_do_problema.pdf>. Acesso em: 03 out. 2011.

DOTTA, Laenete Teresinha Thomas. *Representações sociais do ser professor*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

DRAIBE, Sonia Miriam. As políticas sociais brasileiras: diagnósticos e perspectivas. In: _____. *Para a década de 90: prioridades e perspectivas de políticas públicas - políticas sociais e organização do trabalho*. Brasília: IPEA, 1990. p. 1- 66.

ENS, Romilda Teodora; GISI, Maria Lourdes ; EYNG, Ana Maria. Profissão docente em questão: Tensões e desafios. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida (Org.) *Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar*. Curitiba: Champagnat, 2010. p. 43-74.

ENS, Romilda Teodora, RIBEIRO, Rudinei. . Violência "na" e "da" escola: Desafio para políticas de formação de professores. In: Maria Lurdes Gisi; Romilda Teodora Ens. (Org.). *Bullying nas escola: estratégias de intervenção e formação de professores*. 1 ed. Ijuí: Unijuí, 2011, v. Unico, p. 67-94.

ENS, Romilda Teodora; GERONASSO, Jociane E. Silva; RIBEIRO, Rudinei . Violência escolar nos trabalhos do Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. In: 5ta Conferencia Mundial - IV Congreso Iberoamericano Violência en la Escuela, 2011, Mendoza. 5ta Conferencia Mundial - IV Congreso Iberoamericano Violência en la Escuela, 2011.

EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes; ENS, Romilda Teodora. Violências nas escolas e representações sociais: um diálogo necessário no cotidiano escolar. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 467-480, set./dez. 2009.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Políticas educativas no Brasil no tempo da crise. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs.). *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autentica, 2009. p. 237-252.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa . Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 169-186, jan./abr. 2004. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a08n121.pdf. Acesso em: 27 abr. 2011.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação e Sociedade*, n. especial, Campinas, ano XX, n. 68, p.17-44, 1999. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> . Acesso em: 20 mar. 2010.

GISI, Maria Lourdes. Políticas de formação de professores e a violência na escola. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE e III CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS – CIAVE, 8. 2008. Curitiba. Anais... Curitiba: Champagnat, 2008. p. 11519-11530. Disponível em <<http://www.catedra.ucb.br/sites/100/122/00000834.pdf>> . Acesso em: 10 abr. 2010.

GISI, Maria Lourdes ; ENS, Romilda Teodora ; EYNG, Ana Maria . Políticas educacionais e a representação de estudantes de pedagogia sobre o que é um bom professor. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, Portugal, v. 31, p. 51-65, 2010.

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

GONÇALVES, Luis Carlos Oliveira; SPOSITO, Maria Pontes. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil , *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, , p. 101-138, mar. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a04n115.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2011.

GULLO, Álvaro de Aquino e Silva. Violência urbana: um problema social. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, São Paulo, vol. 10, n.1, p. 105-119, maio, 1998. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/sociologia/temposocial/pdf/vol10n1/violencia%20urbana.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2011.

JODELET, Denise. Experiência e representações sociais. Trad. Maria Suzana de Stefano Menin. In: MENIN, Maria Suzana de Stefano; SHIMAZU, Alessandra de Moraes (Orgs). *Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 23-56.

JODELET, Denise (Org). *As representações sociais*. Tradução Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JODELET, Denise. Contribuições das representações sociais para a análise das relações entre educação e trabalho. In: PARDAL, Luis et al. *Educação e trabalho: representação, competências e trajetórias*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007. p. 11-25.

JUSTICIA, Juan manuel Muños. Análisis cualitativo de dados textuales com ATLAS.- ti 5. Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha, 2005.

MADEIRA, Margot Campos. *Representações Sociais de Professores sobre a própria profissão: à busca de sentidos*. Universidade Católica de Petrópolis – UCP. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação (ANPED). 2006. Disponível em:<<http://www.anped.org.br/reuniões/23/textos/2027t.pdf>> Acesso: em 04 ago..2011.

MARTINS, Maria José D. Agressão, vitimação e emoções na adolescência, em contexto escolar e de lazer. *Revista INTERACÇÕES*, Portalegre, Portugal, n.13,

p. 187-207, 2009. Disponível em: <http://www.eses.pt/interaccoes>. Acesso em: 31 ago. 2011.

MAZZOTTI, Alda Junqueira A. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Em aberto*, Brasília, ano 14, n. 61, p. 60 - 78, jan./mar. 1994.

MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. *A teoria sociológica de Pierre Bourdieu na produção discente dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil (1965-2004)*. 2007, 383f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

MENDES, Tania Maria Scuro; TORRES, Juliana Mousquer. *A vitimização de professores e a "alunocracia" na educação básica*. Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética, protocolo 2006-373 H. Disponível em: <http://www.ulbra.br/noticiasdoensino/wpcontent/uploads/2010/03/ARTIGO1.doc>. Acesso em: 18 jan. 2011.

MENIN, Maria Suzana De Stefano. O aspecto normativo das representações sociais: comparando concepções. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 16, n. 30, p. 121-135, jan./abr. 2007. Disponível em <http://www.ie.ufmt.br/revista/arquivos/ED_30/14_o%20aspecto%20norm%20das%20represent.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2011.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In JODELET, Denise (Org). *As representações sociais*. Tradução Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p.17-44.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NASCIMENTO, Maria das Graças C. de A. *Violência e escola: o que pensam o/as professores/as*. In CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana (Orgs.). *Educar em direitos humanos: construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 140-157.

NOGUEIRA, Maria Alice, NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. *Bourdieu e a Educação*. 2 ed. São Paulo: Autentica, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educativa, crise da escola e a promoção da justiça social. In FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autentica, 2009a. p. 17-32.

OLIVEIRA, Eliana de; ENS, Romilda Teodora; ANDRADE, Daniela B. S. Freire; MUSSIS, Carlo Ralph de. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. In. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n.9, p.11-27, maio/ago. 2003.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila

Andrade. *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autentica, 2009. p. 237-252.

PARANÁ, Lei 13807, de 30 de setembro de 2002. Dispõe sobre hora atividade para os professores-hora magistério no percentual de 20% conforme específico. *Diário oficial do Estado do Paraná*, Curitiba, PR, 30 set. 2002. Disponível em: <<http://celepar7cta.pr.gov.br/seap/legrh-v1.nsf/5199c876c8f027f603256ac5004b67da/fcb55483bbd7c6d003256ce70074f3a7?>>. Acesso em: 23 abr. 2011.

PARANÁ. Lei complementar n. 103, de 15 de março de 2004. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências. *Diário oficial do Estado do Paraná*, Curitiba, PR, 15 mar. 2004. Disponível em: <<http://www.paranaprevidencia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=187>>. Acesso em: 23 abr. 2011

PAULA, Alexandre da Silva de. KODATO, Sérgio. Histórias de vida e representações sociais de violência por professores de escolas públicas. *Temas de Psicologia*, São Paulo, vol. 18. n. 1. p. 177-189, 2010. Disponível em: <www.sbponline.org.br/revista2/vol18n1/PDF/v18n1a15.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2011.

PORTO, Maria Stela Grossi. Crenças, valores e representações sociais da violência. *Sociologias*. Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 250-273, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a10n16.pdf>> Acesso em: 20 set. 2011.

PRIOTTO, Elis Palma; BONETI, Lindomar Wessler. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 161-179, jan./abr., 2010.

PUCPR. *Políticas, Gestão, Violências e Mediação no Espaço Escolar*. 2010. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/cursos/programas/ppge/projetos.php?pesquisa=5102>>. Acesso em: 02 maio 2010.

PUPPR. Políticas de Formação de Professores e as Representações do Trabalho Docente. 2010b Disponível em: <<http://www.pucpr.br/cursos/programas/ppge/projetos.php?pesquisa=3989>>. Acesso em: 02 maio 2010.

SA, Celso Pereira de. Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. *Temas psicologia*, Ribeirão Preto, v. 4, n. 3, p.19-33, dez. 1996. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1996000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 abr. 2011.

SALES, Célia. Segurança e violência escolar: Uma visão sistêmica. *Revista Interações*, Lisboa, Portugal, n. 13, p. 20-34, 2009. Disponível em: <http://www.eses.pt/interações>. Acesso em: 30 ago. 2011.

SANTOS, Patrícia Irene. MACHADO, Laêda Bezerra. Entre a vocação e os desafios: as representações sociais do ser professor. *Revista Profissão Docente*, Uberaba, v.10, n.21, p. 1-17, 2010. Disponível em <http://www.uniube.br/propepe/mestrado/revista/vol10/entre_a_vocacao_santos.pdf> Acesso em 04 Ago 2011.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SHIROMA, Eneida Oto (org). *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2009.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In. COSTA, Marisa Vorraber (Org.) *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p. 117-138.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil, vol. 27, n. 001, jan./jun. p. 87-103, 2001. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022001000100007&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 ago. 2011.

THIOLLEND, Michel J. M. *Crítica metodológica, investigação social e enquête operária*. 3. ed. São Paulo: Editora Polis, 1982.

VIEIRA, Evaldo. Política social, política econômica e método. In: _____. *Os direitos e a política social*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 136-152.

YOUNG, Michael. Para que servem as Escolas?. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007, p. 1287 – 1302 . Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 02 Ago 2011

ANEXO A: CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

ENTREVISTA ESTRUTURADA - PROFESSORES

Escola: _____ Professor (a) de: _____ Idade: _____

1. Sexo:

- Masculino Feminino

2. Como você se considera?

- Branco Negro Pardo Amarelo Indígena

3. Estado civil?

- Solteiro Casado Divorciado
 União Estável Viúvo

4. Qual a sua religião?

- Católico Evangélico Outras
 Nenhuma Não Sei

5. Onde nasceu? Cidade? Estado?

6. Você tem filhos? () Sim () Não Se sim, quantos?

7. Quais suas idades?

8. Em que bairro você mora?

9. O bairro onde mora é o mesmo no qual trabalha? () Sim () Não. Se não, como considera a distância entre sua residência e a escola na qual trabalha:

- Perto Longe Muito longe

10. Em relação a sua moradia:

- Própria quitada
 Própria financiada
 Alugada
 Cedida
 Em área de ocupação irregular

11. Quantos quartos tem em sua casa?

- 1 2 3 4 5 6 Mais de 6

12. Quantas pessoas moram na sua casa, incluindo você?

- 1 pessoa 2 pessoas
 3 pessoas 4 pessoas
 5 pessoas Mais de 5 pessoas

13. Qual sua renda familiar?

- Menos de 1 salário 1 salário
 De 2 a 4 salários De 5 a 7 salários
 De 8 a 10 salários Mais de 10 salários

14. Tem acesso ao computador? () Sim () Não. Caso afirmativo, onde?

- Em casa Na escola Lan house
 Outros _____

15. Qual seu nível de escolaridade?

- Ensino Superior Especialização Mestrado
 Doutorado

16. a) Há quanto tempo atua como professor? b) Trabalha a quanto tempo nessa escola? c) Qual a sua carga horária semanal nessa escola?

17. Em que disciplinas/séries você atua nessa escola?

18. Trabalha em outro lugar? () Sim () Não

Se sim, em que área? _____ Qual a carga horária nesse outro trabalho?

19. Você considera sua formação hoje...

- Excelente Ótima
 Boa Razoável
 Ruim Outros _____

ANEXO B: QUESTÕES ABERTAS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES SOBRE FINALIDADE DA EDUCAÇÃO, SER PROFESSOR E VIOLÊNCIA ESCOLAR

1. Na sua opinião, qual a finalidade da Educação Escolar?

2. O que significa ser professor para você?

3. O que você entende por violência?

4. Quais as manifestações de violências você observa na escola?

5. Quanto à violência, na escola em que você trabalha:

- Há violência Pouca violência
 Há violência sem controle Extrema violência
 Não existe violência

6. Na sua opinião, quais são as causas dos conflitos na escola?

7. Você acha que esses conflitos afetam negativamente a sua atividade? () Sim () Não. Como?

8. Na sua opinião, que atitudes seriam necessárias quanto aos sujeitos que protagonizam condutas violentas contra alunos, professores, funcionários?

9. Quais atividades são realizadas na escola para o enfrentamento dos conflitos e violências?

10. As ocorrências de violências prejudicam as atividades na escola. Em sua opinião o melhor meio de intervenção para a melhoria deste problema a nível da escola é:

ANEXO C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estou sendo convidado (a) a participar de um estudo denominado **EDUCAÇÃO BÁSICA DE QUALIDADE PARA TODOS: POLITICAS E PRÁTICAS NO CONTEXTO DAS ESCOLAS PÚBLICAS**. O Projeto tem como objetivo analisar a contribuições das políticas sociais como fator de redução das desigualdades sociais, para a maior inclusão social e garantia dos direitos da Criança e do Adolescente na efetivação da educação básica de qualidade para todos no contexto das escolas publicas. Minha participação no referido estudo será no sentido de responder com sinceridade a entrevista estruturada. Estou ciente de que a minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, o (a) identificar, será mantido em sigilo. Também fui informado de que pode haver recusa à participação no estudo, bem como pode ser retirado o consentimento a qualquer momento, sem precisar haver justificativa. O pesquisador responsável pelo projeto é: Ana Maria Eyng (coordenadora). É garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas conseqüências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da participação. Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor do que aqui está mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Curitiba, ___ de _____ de 2010.

Ana Maria Eyng – pesquisadora responsável

Telefones: 3271 2242.

Nº	Nome	RG	Função	Assinatura
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				