

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA - PRAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA CLÍNICA
DOUTORADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA
LINHA DE PESQUISA PRÁTICAS PSICOLÓGICAS CLÍNICAS EM INSTITUIÇÕES**

MARIA DE FÁTIMA FERRÃO CASTELO BRANCO

VIOLÊNCIAS ESCOLARES: FALAS DE EDUCADORES

**RECIFE
2014**

MARIA DE FÁTIMA FERRÃO CASTELO BRANCO

VIOLÊNCIAS ESCOLARES: FALAS DE EDUCADORES

Tese apresentada à Universidade Católica de Pernambuco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Psicologia Clínica. Linha de Pesquisa: Práticas Psicológicas Clínicas em Instituições.

Orientador: Prof. Dr. Marcus Túlio Caldas.
Co-orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Francisco.

RECIFE
2014

B816v

Branco, Maria de Fátima Ferrão Castelo

Violências escolares : falas de educadores / Maria de Fátima Ferrão Castelo Branco ; orientador Marcus Túlio Caldos ; co-orientador Ana Lúcia Francisca, 2014.

64,[14] f. : il.

Tese (Doutorado) - Universidade Católica de Pernambuco. Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Doutorado em Psicologia Clínica, 2014.

1. Psicologia clínica. 2. Violência escolar - Aspectos psicológicos. 3. Psicologia escolar. 4. Psicologia social. 5. Educadores. 6. Família. I. Título.

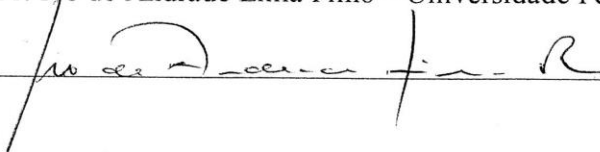
CDU 159.9

Nome – Castelo Branco, Maria de Fátima Ferrão.
Título – Violências Escolares: Falas dos educadores.
Tese apresentada à Universidade Católica de Pernambuco como parte dos requisitos para obtenção do Grau de Doutora em Psicologia Clínica.

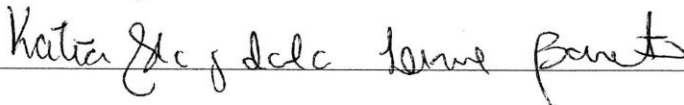
Aprovada em: _____

Banca Examinadora

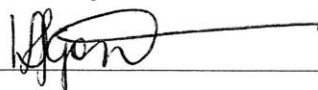
Prof. Dr. Ivo de Andrade Lima Filho – Universidade Federal de Pernambuco



Profa. Dra. Kátia Magdala Lima Barreto – Universidade Federal de Pernambuco



Profa. Dra. Daniela Tavares Gontijo – Universidade Federal de Pernambuco



Profa. Dra. Albenise de Oliveira Lima - Universidade Católica de Pernambuco



LISTA DE SIGLA

BIREME - Biblioteca Virtual Saúde

CLAVES - Centro Latino-Americano de Estudos de Violência e Saúde

DSC – Discurso do Sujeito Coletivo

FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz

LDB – Lei de Diretrizes e Base

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

PENSE - Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar

RS – Representação Social

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

UNICAP – Universidade Católica de Pernambuco

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

***“O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada.
Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.”***

Cora Coralina

AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS e ao MENINO JESUS DE PRAGA por mais esta graça alcançada.

Aos meus pais (Sebastião e Pomponília - in memória) e a minha tia Lia (in memória) por me terem dado o alicerce na construção dos conhecimentos, ensinado-me a escutar minha voz interior, a ter paciência e a valorizar os elementos essenciais para viver com dignidade.

A minha família, em especial minhas irmãs (Carminha e Doiora) e minha sobrinha Natália por estarem sempre próximas em todos os momentos da minha vida.

Aos professores do Programa de Pós-graduação da Universidade Católica de Pernambuco pelos conhecimentos repassados e, em especial a Profa. Albenise de Oliveira Lima e Prof. Marcus Túlio Caldas pela proteção e olhar afetuoso na minha formação.

As escolas pesquisadas por abrirem as portas de suas privacidades, confiando-me o seu dia-a-dia.

Aos educadores que dedicaram parte de seus preciosos tempo para atender aos objetivos da minha pesquisa, permitido que fizesse parte de seus cotidianos.

A banca examinadora na pessoa dos Professores: Dra.Daniela Tavares Gontijo, Dr. Ivo de Andrade Lima Filho e Dra. Kátia Magda Lima Barreto, pelo cuidado e contribuição na realização deste estudo.

As colegas/irmãs da Universidade Federal de Pernambuco, do Departamento de Terapia Ocupacional, pelo companheirismo, em especial à Profa. Aneide, à Profa. Flávia e à Sueli pelas escutas nos momentos oportunos.

Em especial aos meus filhos (Lucas e Vinicius) por estarem comigo nos momentos desafiadores.

**Aos meus amores
Lucas e Vinicius.**

SUMÁRIO

RESUMO	8
ABSTRACT	9
RESUMEN	10
APRESENTAÇÃO	11
1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Revisão da literatura	14
1.2 Conceito e tipos de violência	21
1.3 Formas de Violências	23
1.4 Escola: instituição social	26
1.5 Violências escolares	30
1.6 Causas e consequências das violências escolares	32
2 OBJETIVOS	39
2.1 Objetivo geral	39
2.2 Objetivos específicos	39
3 MATERIAIS E MÉTODO	39
3.1 Tipo de estudo	39
3.2 Cenário da Pesquisa	40
3.3 Amostra	42
3.4 Procedimentos para coleta de dados e instrumento utilizado	44
3.5 Procedimentos para análise dos dados	47
3.6 Discurso do Sujeito Coletivo	52
3.7 Figuras metodológicas do DSC	53
3.8 Considerações éticas	54
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	55
4.1 Abordagem dos sujeitos	55
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS	
ANEXOS	
Anexo A	
Anexo B	
Apêndice A	
Apêndice B	
Apêndice C	

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de refletir sobre a experiência dos educadores sobre violências escolares. Participaram deste estudo vinte e quatro educadores de três escolas, entre elas, uma pública e duas privadas (uma empresarial e outra religiosa) da Região Metropolitana do Recife. O objetivo geral deste estudo foi: compreender como os educadores experienciam as violências escolares em seu cotidiano institucional e os específicos foram: caracterizar os professores quanto ao sexo, idade, tempo de experiência na educação, formação acadêmica; descrever as experiências dos educadores sobre violências escolares e identificar como os educadores se percebem em relação à temática das violências escolares. A partir de uma metodologia qualitativa, como instrumento para coleta dos dados utilizamos conversas coletivas com roteiro de perguntas. Os resultados foram analisados a partir da teoria da Representação Social (RS) que diz respeito a um processo criativo de elaborações cognitivas e simbólicas que servem de orientação ao comportamento humano, além de ser um mecanismo de desenvolvimento do objeto social pela comunicação interpessoal, de grupos, de massa e para análise dos dados coletados utilizamos o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) por se tratar de uma técnica de tabulação e organização de dados qualitativos que tem como fundamento a teoria da RS. O DSC permite, através de procedimentos sistemáticos e padronizados, agregar depoimentos sem reduzi-los a quantidades. No DSC surgiram algumas Ideias Centrais (ICs), assim descritas: Insatisfação do educador / adoecimento; Desinteresse dos alunos; Contexto família / escola; Vínculo professor / aluno e Expressões de violência. Os resultados alcançados neste estudo nos permite afirmar que as experiências dos educadores sobre violência escolar se referem a confrontos travados, cotidianamente, por eles no sentido de estabelecer vínculos entre bem-estar pessoal e profissional no ambiente de trabalho, na busca permanente de parceria com as famílias no processo de educar, a preservação da afetividade e da capacidade em lidar com as violências que atingem o meio escolar. Palavras-chave: educação; escola; violência

ABSTRACT

This research was developed with the aim of reflecting on the experience of educators about school violence. The study included twenty four teachers from three schools, among them, one public and two private (corporate and other religious one) in the Metropolitan Region of Recife. The general objective of this study was: understanding how educators experience school violence in their institutional routine and specific were: to characterize teachers regarding gender, age, length of experience in education, academic education; describe the experiences of educators about school violence and identify how educators perceive themselves in relation to the issue of school violence. From a qualitative methodology as a tool for data collection used collective conversations with script of questions. The results were analyzed based on the theory of Social Representation (RS) with respect to a creative process of cognitive and symbolic elaborations that provide guidance to human behavior, as well as being a mechanism for developing social object by interpersonal communication, group , mass and analysis of collected data we use the Collective Subject Discourse (CSD) because it is a technique of tabulation and organization of qualitative data that is based on the theory of RS. DSC enables, through systematic and standardized procedures, add testimonials without reducing them to numbers. DSC emerged in some central ideas (ICs), described as follows: Dissatisfaction educator / illness; Students' disinterest; Context family / school; Link teacher / student and expressions of violence. The results achieved in this study allows us to assert that the experiences of educators on school violence refer to confrontations caught, every day, for them to establish links between personal and professional well-being in the workplace, in constant search of partnership with families in the process of educating, preserving the affectivity and the ability to deal with the violence that hit the school environment. Keywords: education; school; violence

RESUMEN

Esta investigación se desarrolló con el objetivo de reflexionar sobre la experiencia de los educadores sobre la violencia escolar. En el estudio participaron veinticuatro profesores de tres escuelas, entre ellas, una pública y dos privadas (una religiosa de sociedades y otras) en la Región Metropolitana de Recife. El objetivo general de este estudio fue: la comprensión de cómo los educadores experimentan violencia escolar en su rutina institucional y eran específicos: caracterizar los maestros en cuanto al género, la edad, los años de experiencia en la educación, la formación académica; describir las experiencias de los educadores sobre la violencia escolar e identificar cómo los educadores perciben a sí mismos en relación con la cuestión de la violencia escolar. Desde una metodología cualitativa como herramienta de recolección de datos utilizados conversaciones colectivas con guión de preguntas. Los resultados fueron analizados con base en la teoría de las Representaciones Sociales (RS) con respecto a un proceso creativo de elaboraciones cognitivas y simbólicas que sirven de guía para el comportamiento humano, además de ser un mecanismo para el desarrollo de objeto social, la comunicación interpersonal, de grupo, de masas y análisis de los datos recogidos que utilizan el Discurso del Sujeto Colectivo (CSD), y a que es una técnica de tabulación y organización de datos cualitativos que se basa en la teoría de la RS. DSC permite, a través de procedimientos sistemáticos y estandarizados, añadir testimonios sin reducirlos a números. DSC surgió en algunas ideas centrales (CI), se describe de la siguiente manera: La insatisfacción educador / enfermedad; El desinterés de los estudiantes; Contexto familiar / escolar; Enlace profesor / alumno y las expresiones de violencia. Los resultados obtenidos en este estudio nos permite afirmar que las experiencias de los educadores sobre la violencia escolar se refieren a enfrentamientos capturados, todos los días, para que puedan establecer vínculos entre personal y profesional el bienestar en el lugar de trabajo, en la búsqueda constante de asociación con familias en el proceso de educar, la preservación de la afectividad y la capacidad para hacer frente a la violencia que afectó el ambiente escolar. Palabras clave: educación; escuela; violencia

VIOLÊNCIAS ESCOLARES: FALAS DE EDUCADORES

APRESENTAÇÃO

A nossa experiência como docente do Departamento de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) tem nos levado a refletir sobre o exercício profissional de determinadas categorias a partir de questões fundamentais, colocadas para os próprios profissionais, por considerá-los elementos chave em suas atividades. Assim, acredito serem detentores de conhecimento que necessariamente terão de ser considerados, ao se propor questões e encaminhamentos para aspectos cruciais em seu campo de ação profissional.

Em função disso, no Curso de Mestrado em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco, estudamos a Representação Social da profissão de Terapia Ocupacional nas concepções de terapeutas ocupacionais sobre sua satisfação em exercerem suas práticas profissionais em instituições públicas na cidade do Recife. Nesta tese damos continuidade a esta perspectiva, desta vez sobre violências escolares na experiência de educadores de escolas públicas e privadas da Região Metropolitana do Recife em seu cotidiano institucional.

Entendemos que embora existam inúmeros esforços para a compreensão das violências escolares, para sua prevenção e enfrentamento, ainda são necessários estudos e pesquisas que contribuam para o seu aprofundamento e busca de alternativas que possam sanar/minimizar este fenômeno.

A violência atinge o mundo contemporâneo em todas as suas instâncias, manifestando-se de variadas formas, não se restringindo a espaços, classes sociais, faixas etárias e épocas. Registra-se, atualmente, um crescimento de práticas de violência entre jovens de classe média e de segmentos privilegiados da sociedade, contrariando o estigma social de que a violência reside nas classes menos favorecidas social e economicamente e, principalmente, acometendo ambientes escolares.

Observa-se que a escola tem lidado, crescentemente, com a naturalização da violência na organização escolar, a medida que os conflitos tendem a ser abafados pelos gestores e demais atores envolvidos (alunos e familiares), além disso a instituição tem recebido alunos com perfis (social, econômico e cultural) bastante diversificados que demandam diferentes olhares e ações educativas singulares. Neste sentido, discussões sistemáticas se fazem necessárias, envolvendo o corpo gestor, os docentes, os discentes e os familiares, por se tratar de um fenômeno que envolve diretamente todos que fazem parte da instituição.

Acreditamos que a escuta da experiência sobre violências destes profissionais que fazem a instituição educativa resulta em importantes contribuições para a apresentação de indicadores que possibilitem sua prevenção e enfrentamento.

Em nossa experiência como educadora, a partir da coordenação de projetos de extensão em escolas de ensino médio sobre saúde e qualidade de vida no ambiente escolar, percebíamos a predominância do pensamento reprodutivo, em detrimento de um olhar mais cuidadoso aos aspectos afetivo-emocionais que ocorrem na dinâmica institucional, ou seja, a ausência de condutas singulares que possam priorizar o sujeito ao invés das ações por ele praticadas, quando se tratava da temática da violência.

Procurando contribuir para o aprofundamento desta situação-problema – violências escolares – e nos aliar àqueles que vêm se debruçando sobre esta temática, propusemo-nos nesta tese conhecer as experiências que os educadores têm acerca das violências escolares e as estratégias por eles adotadas para sua prevenção e enfrentamento e, como se sentem ao se confrontarem com este fenômeno.

Movidos por esta inquietação, fomos levados a problematizar: 1) Como vocês experienciam as violências escolares no seu cotidiano institucional?; 2) Como vocês se percebem no contexto das violências escolares?; 3) Quais as ações que vocês utilizam para prevenir e enfrentar as violências escolares? (Apêndice A)

Para a consecução dos objetivos propostos, desenvolvemos este trabalho em capítulos, assim delineados:

No primeiro capítulo, de introdução, fizemos uma revisão da literatura sobre nossa questão: violências escolares. Refletimos igualmente sobre causas, formas e tipos de violência, examinando trabalho de vários autores. Ao final buscamos caracterizar as violências escolares considerando a escola como instituição social.

No capítulo dois descrevemos os objetivos propostos para o estudo, ou seja, conhecer as concepções dos educadores acerca das violências escolares.

No terceiro capítulo, como caminho para a compreensão das concepções sobre violências escolares, descrevemos os procedimentos metodológicos utilizados para contemplar os objetivos propostos. Para tanto, apresentamos às instituições pesquisadas, os recursos utilizados (Roteiro para coleta dos dados), a amostra (educadores), o método de coleta de dados (Conversa coletiva) e de sua análise (Teoria da Representação Social e Discurso do Sujeito Coletivo), indicando como se processaram a construção das categorias e os resultados obtidos a partir dos relatos dos educadores.

No quarto capítulo, apresentamos os resultados e discussões. Destacamos as Ideias Centrais (IC) que foram apreendidas, a partir do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), construído a partir das narrativas dos educadores, tais como: 1) Insatisfação do educador / adoecimento; 2) Desinteresse dos alunos; 3) Contexto família / escola; 4) Vínculo professor / aluno e 5) Expressões de violência. Mantivemos um diálogo entre os DSC, a interpretação da pesquisadora e a revisão da literatura de interesse relacionada aos demais capítulos.

Finalmente, esperamos que as reflexões trazidas por esta investigação possam contribuir não só para um maior aprofundamento teórico do objeto de estudo – violências escolares – mas sirvam, sobretudo, de elementos para discussão acerca do importante papel da educação frente a este fenômeno e ao compromisso das instituições escolares no processo de formação de sujeitos, na valorização dos educadores e na relação com os estudantes e suas famílias.

1 INTRODUÇÃO

1.1 Revisão da literatura

Realizamos uma pesquisa bibliográfica em uma base de artigos científicos selecionados a partir das fontes eletrônicas Bireme, Google Acadêmico e Scielo, publicados no período entre 2009 e 2014, A partir dos descritores: educação; escola; violência. Dessa pesquisa selecionamos 19 artigos. Optamos por estudos realizados no território brasileiro e escritos em língua portuguesa, por se tratar de uma temática em que aspectos sociais e culturais são fundamentais em sua compreensão.

Os trabalhos selecionados seguem um padrão semelhante quanto à preocupação com a definição da violência, suas causas e influências, além da importância de se estabelecer políticas de combate a esse tipo de fenômeno, conforme detalhamos abaixo.

Priotto e Boneti (2009) procuram, no âmbito das políticas públicas educacionais, construir uma definição mais ampla de violência escolar em relação as que normalmente se apresentam nos referenciais bibliográficos sobre o tema. Defendem uma ampliação na definição deste fenômeno, uma vez que se apresenta como algo intrinsecamente relacionado ao contexto social, cultural e histórico em que se inscreve. Analisam a maneira como abordar a questão da violência escolar diante das manifestações que ocorrem dentro das instituições escolares e que estão relacionadas tanto a problemas internos como externos do cotidiano escolar. Descrevem a violência como um fenômeno essencialmente humano, construído histórico, social e culturalmente pelas diversas civilizações, podendo ser modulado por esses mesmos fatores em sua manifestação. Consideram também questões psicológicas e exemplificam com as violências escolares provocadas por desestruturação familiar, em que os estudantes ‘transferem’ para a escola problemas gerados em outro ambiente.

Igualmente, Stelko-Pereira e Williams (2010) acreditam que definir violência escolar é uma tarefa difícil. Entendem que sua caracterização depende de aspectos culturais, históricos e individuais. Apesar dessa dificuldade, insistem que é possível e necessária a sistematização do que se considera violência escolar, uma vez que se requer a formulação de parâmetros bem estabelecidos para desenvolver pesquisas de forma a comparar dados de diferentes escolas, regiões e épocas. Em sua investigação trazem um panorama amplo em que demonstram que a violência escolar incorpora tanto a perspectiva mais explícita da violência, como a agressão entre indivíduos, quanto à violência simbólica que ocorre por meio das regras, normas e hábitos culturais de uma sociedade desigual.

Os autores ressaltam, ainda, que ao estudar o termo violência escolar é importante indicar o local de ocorrência das situações de violência, quais são os envolvidos, se estes são autores, vítimas ou testemunhas. A tipologia das ações de violência e se os episódios violentos possuem alguma especificidade, tais como o *bullying* e o *cyberbullying*.

Wendt e Lisboa (2013), a partir de uma revisão da literatura sobre publicações teóricas e empíricas relacionadas ao processo de *cyberbullying*, afirmam que esta categoria de violência tem suas especificidades, podendo ser mais abrangente que o fenômeno *bullying*. Ocorre a qualquer momento, sem um espaço circunscrito e delimitado fisicamente, além de não possuir um histórico de violência entre os atores envolvidos.

Shariff (2011), delimitando melhor o fenômeno, comentam que as formas mais comuns de *cyberbullying* ocorrem, geralmente, através do envio de *e-mails*, mensagens de texto, divulgação de fotos e vídeos ofensivos, manipulação de imagens, insultos em salas de bate-papo ou em redes sociais, que podem ser anônimos e atingir um número muito vasto de expectadores em muito pouco tempo. As vítimas escolhidas para este tipo de violência são, em sua maioria, crianças e adolescentes identificados como mais frágeis, com pouco ou nenhum recurso de enfrentamento. Os atos de agressão *online* contra estes envolvem o uso de linguagem depreciativa, com conotações sexuais, de ódio e ameaça (Varjas, Henrich & Meyers, 2009). Os ataques adquirem um caráter de permanência, diferentemente do *bullying*, uma vez que usuários no mundo inteiro podem, a qualquer tempo, assistir, compartilhar e salvar em seus computadores manifestos de *cyberbullying* (Smith, 2012).

Salles e Silva (2012), por sua vez, concordam que a problemática da violência é multideterminada. Entretanto, em seus estudos pesquisam os estereótipos e preconceitos presentes no âmbito escolar. Consideram que as diferenças e os estereótipos determinam formas de ação, sendo um dos aspectos que constituem e que podem desencadear situações de violência protagonizadas por adolescentes e jovens.

Para os autores, quando no espaço escolar a interação com o diferente não é problematizada, pode levar a relações interpessoais pautadas por conflitos, confrontos e violência. Logo, o caminho é refletir e propor ações a respeito das diferenças, preconceitos e violência na escola. O objetivo seria diluir as diferenças e os estereótipos presentes no cotidiano escolar para que estes não sejam determinantes nas formas de ação pessoal.

A partir de outra metodologia, porém igualmente com preocupação de analisar relações interpessoais, Campos e Jorge (2010) aplicaram um questionário com perguntas fechadas a 107 educadores, em 14 escolas particulares de Natal no Estado do Rio Grande do Norte. Os dados mostram que 83% dos entrevistados já ouviram falar em bullying. A necessidade de intervenção, por sua vez, foi relatada por 97,03% dos entrevistados, dos quais 73,27% já foram chamados por alunos ou funcionários da escola para remediarem situações dessa ordem.

Para os autores, o bullying envolve todas as atitudes agressivas, intencionais e repetitivas – adotadas por uma ou mais pessoas contra outra – que acontecem sem motivação evidente, causando dor e angústia. Quando executado na escola, resulta em comprometimento da aprendizagem, da vontade de estudar e de todo o ambiente educativo. Sugerem a intensificação de estudos relacionados ao assunto e o desenvolvimento de ações e programas que envolvam a comunidade escolar (educadores, pais, alunos, funcionários), em parceria com o Conselho Tutelar e demais órgãos ligados à proteção da criança e do adolescente.

Em outro sentido, Maia et al (2012), através do método qualitativo, utilizando a análise de conteúdo de entrevistas, estudaram as motivações para a violência escolar.

Concluíram que a origem da violência tem raízes multifatoriais, das quais destacaram: conflitos nas relações entre parceiros afetivos, desrespeito às características físicas e sociais dos sujeitos, resistência à imposição de regras, influência da estrutura familiar e uso de drogas. Ressaltam a necessidade de integrar ações de diversos setores ao contexto das práticas no cotidiano da escola, na perspectiva de construção de uma rede que permita prestar melhor assistência e conseguir maior adesão dos adolescentes, direcionando ações para conscientizá-los de seus direitos, inclusive, do acesso aos serviços de promoção da saúde.

Eyng (2013) também acredita que a garantia de direitos constitui a principal via para a superação das violências nas escolas, advinda de trabalho em rede e esforços conjuntos. Mesmo que a escola se constitua em espaço estratégico na efetivação da rede, as ações protagonizadas a partir da e na escola são ainda frágeis. Este estudo busca investigar as percepções de gestores escolares, professores, pais e conselheiros tutelares sobre a rede de proteção na garantia de direitos de crianças e adolescentes. Neste sentido o diagnóstico, proposto pelo autor permite esboçar ações estratégicas no fortalecimento dos sujeitos, para as múltiplas configurações que o trabalho de proteção e garantia de direitos demanda a partir da escola. O diálogo com, na e entre a diversidade, que constitui e circula no espaço escolar, portanto com uma perspectiva intercultural que valorize a dignidade de todas as pessoas, implica necessariamente em considerar a visão intercultural de direito.

Ao abordar uma modalidade de violência que ocorre no contexto escolar entre pares de adolescentes, denominada de *bullying* e/ou intimidação, já citada em outro trabalho, Nascimento e Menezes (2013), utilizando metodologia qualitativa, tendo como instrumento a observação participante e grupo focal, pesquisaram em uma escola pública de ensino médio na cidade de Recife/PE, 28 estudantes com idade entre 16-18 anos. Em uma perspectiva sociocultural, procuraram compreender os significados dados por esse grupo em situação de intimidação.

Os autores encontraram em seus resultados que as relações mantidas entre estes pares são fundamentais na construção da identidade adolescente, em suas dimensões interpessoais, sociais e culturais. Tal fato faz com que, frequentemente, as situações de violência sejam suportadas pelos adolescentes de maneira solitária, como algo que diz respeito a ele e a seu grupo. Por se tratar de experiências penosas para os envolvidos, muitas vezes sem o apoio de funcionários e professores, os autores acreditam na importância da construção de projetos de intervenção que foquem as relações interpessoais dos alunos/adolescentes no contexto escolar.

França et al (2013) estudaram a abertura, de escolas curitibanas da primeira fase do ensino fundamental, nos finais de semana às comunidades que estão localizadas em áreas vulneráveis. Tal política pública de abertura de escolas nos finais de semana tem como objetivo reduzir a violência, como a depredação do patrimônio público e o tráfico de drogas. Efetivamente, aconteceram melhorias no relacionamento entre o corpo discente, redução de crimes contra a propriedade e tráfico de drogas dentro da escola. Entretanto, outras ações são necessárias para melhorar a qualidade da educação além das implicadas nas melhorias que incluam as relações estabelecidas no ambiente escolar.

Galvão et al (2010) apresentaram os resultados de uma série de pesquisas exploratórias com o objetivo de investigar as violências escolares entre alunos e professores e algumas das suas implicações práticas. Utilizaram métodos quantitativos e qualitativos, focalizando casos específicos de estabelecimentos públicos e particulares urbanos. Chegaram à conclusão que a escola se caracteriza ao mesmo tempo como autora, vítima e laboratório para a aprendizagem de violências. Consideram que a gestão escolar democrática, não burocrática, com uma liderança efetiva, além de dinâmicas curriculares significativas para os alunos, que enfatizem valores e emoções, tem um impacto positivo na diminuição da violência. Portanto, são necessárias mudanças paradigmáticas no quadro da educação. Recomendam, ainda, o debate entre docentes e discentes para pactuar normas e condutas comuns, diminuindo inclusive as diferenças que existem entre uns e outros na concepção de violência.

Entre março e junho de 2009, foi realizada a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). Foi aplicado um questionário em uma amostra de 60.973 estudantes do 9º ano do ensino fundamental de escolas públicas e privadas das capitais dos estados brasileiros e do Distrito Federal. Malta et al (2010) analisaram as prevalências e intervalos de confiança das situações de violência envolvendo adolescentes. Entre várias, pontuaram algumas situações de maior prevalência: insegurança no trajeto casa-escola e na escola; envolvimento em brigas com agressão física com uso de arma branca ou de fogo; agressão física por familiar.

Para os pesquisadores, é necessário o desenvolvimento de medidas de promoção à saúde e prevenção desses fatores de risco, com análises mais aprofundadas sobre as circunstâncias da violência e seus determinantes sociais, bem como de estudos que identifiquem os principais problemas de cada cidade articulados à sua conjuntura de segurança pública e assistência social, uma vez que parte da violência descrita se passa em outros ambientes que não a escola.

Costa et al (2013) pesquisaram as formas de violência referidas no cotidiano escolar sob a óptica dos professores. Realizaram um estudo qualitativo, com entrevista semiestruturada de setembro de 2010 a outubro de 2011, junto a nove professores da escola pública de um município da região centro-oeste de Minas Gerais. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo, em que as falas dos professores resultaram nas seguintes categorias: o convívio cotidiano com a violência psicológica, o significado da violência física e a violência contra o patrimônio como forma de protesto e reafirmação enquanto sujeito.

As diversas modalidades de violência são apenas alguns dos problemas que acometem o ambiente escolar, frisam os autores. Torna-se imperativo, intervenções de cunho preventivo, a partir de situações criativas e inclusivas. É necessário um verdadeiro mutirão com participação da comunidade escolar, pois a sociedade tem que dar ênfase à atuação dos profissionais e dos serviços de promoção à saúde.

Tais considerações nos levam as reflexões de Peres e Martins (2012). Os autores fizeram uma pesquisa sobre a produção subjetiva da violência nas escolas, envolvida de forma recursiva e contraditória, com a subjetividade social. Orientados pela pesquisa qualitativa, analisaram informações construídas no estágio básico de alunos de psicologia escolar da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Como resultado, os autores apresentam o indicador de que as políticas públicas, para serem efetivas, precisam responder às necessidades singulares da escola, inclusive inseridas em uma ética da responsabilidade, ou seja, provocarem o respeito às diferenças e a

participação ativa dos sujeitos nos seus processos de aprendizagem e de desenvolvimento. Em uma perspectiva do reconhecimento de que a escola pode se constituir como um espaço favorável ao despertar de sujeitos ativos, criativos e autônomos, responsáveis por seu próprio percurso histórico de vida, a ação educativa passa a ser uma forma em que se educa junto ao outro e com o outro. Logo, é preciso abandonar a escola como 'fábrica do processamento cognitivo de informações' para dar lugar ao espaço de transformação de indivíduos despersonalizados em sujeitos capazes de produzir novos sentidos de vida em relação a si mesmos e em relação ao outro e, dessa forma, exercer sua autonomia.

Esse tipo de ética da responsabilidade poderia ser o ponto de partida para outro tipo de política pública, focada no desenvolvimento humano, na humanização da escola como um espaço de convivência e de respeito à singularidade do outro. Somente dessa forma a escola iria favorecer a produção de sentidos subjetivos mobilizadores de múltiplas aprendizagens: aprender a sentir, a fazer, a ser e a conviver. Seria nessa perspectiva holística de integração entre o pensar, sentir e agir que a escola iria educar o sujeito para superar a violência produzida por uma sociedade que não respeita as diferenças e provoca a fragilização das relações sociais.

Peres e Martins (2012) pensam o espaço social da escola como de múltiplas dimensões, estruturado por meio de uma complexa rede de práticas simbólicas e emocionais compartilhadas por professores, alunos, funcionários, gestores e pais de alunos. Nesse compartilhamento simbólico-emocional, a expressão da subjetividade individual e social no âmbito da escola ocorre pela produção de múltiplos sentidos subjetivos associados às condições humanas, sociais, culturais, econômicas e políticas dos membros da comunidade escolar. Nas configurações de sentido subjetivo, únicas de cada pessoa, é que se encontram pistas para se compreender a subjetividade social (Rey, 2004).

Para os autores, a realidade da escola vai além da escola em si, pois incorpora contribuições de outros espaços sociais vividos por aqueles que se encontram inseridos na realidade escolar concreta. Neste sentido, a questão da produção subjetiva da violência nas escolas resulta da integração de elementos individuais e elementos que atravessam a sociedade como um todo. Portanto, não existiria uma violência escolar propriamente dita.

Todos os que participam dessa comunidade trazem para o ambiente escolar todas as vivências histórico-culturais que lhes constituíram na sua condição de sujeito. Os

pesquisadores consideram um desafio ultrapassar o pensamento da causalidade clássica e considerar a subjetividade de alunos e professores, tanto na realização de práticas pedagógicas que atendam à diversidade da sala de aula quanto na busca de um modelo de política educacional que permita produzir uma convivência pacífica e respeitosa entre eles.

Considerando as reflexões acima, Vieira et al (2010) reforçam que a escola, do ponto de vista histórico e social, é concebida como uma instituição co-partícipe na formação global do indivíduo, somando conhecimentos, habilidades técnicas e científicas ao desenvolvimento pessoal e cidadão. Ressaltam que os trabalhos relacionados à violência escolar e desenvolvidos por pesquisadores da UNESCO, no Brasil, tiveram início nos anos 1990. Pontuam que as pesquisas com jovens de Brasília, Fortaleza, Curitiba, Rio de Janeiro e São Paulo, consideram distintas classes sociais, assim como diferenças históricas, geográficas e culturais.

Igualmente, Gontijo et al (2013) encontraram entre seus resultados uma quantidade significativa de alunos envolvidos em situação de violência escolar, inclusive com uma tipologia variada. As autoras consideram a violência escolar uma violação de direitos das crianças / adolescentes. A partir de um estudo censitário realizado com 27 escolas públicas com 1024 alunos que responderam a um questionário posteriormente analisado por meio de estatística descritiva, encontraram a violência presente no cotidiano escolar, especificamente em episódios de agressões psicológica e física, constituindo-se situações de violência na escola nas quais alunos e professores assumem papéis tanto de vítima como de agressor. Destacam a importância de promoção de ações intersetoriais no enfrentamento da violência escolar.

Acreditamos, como as autoras na necessidade de integrar conhecimentos e protagonistas, uma vez que a violência é um fenômeno presente na atualidade em todos os cenários da vida social. No interior das escolas, ela se constitui um desafio que compromete diferentes atores escolares. Neste sentido, Iwamoto et al (2013) ressaltam a importância do diálogo entre os campos da educação e saúde como forma de traçar uma rede de elaboração teórica e coletiva em torno do tema, com o propósito de construir ações atenuadoras e / ou solucionadoras das questões que envolvem o fenômeno da violência escolar. As pesquisadoras analisam as diversas formas de manifestação desse tipo de violência, a partir de três dimensões: violência na escola (produto da transposição de comportamentos violentos latentes na sociedade para o interior escolar), da escola (diz respeito à própria organização

pedagógica – historicamente constituída – que muitas vezes redonda da violência simbólica – caracterizada por relações hierárquicas, arbitrárias, coercitivas, burocratizadas, competitivas e preconceituosas entre os sujeitos, saberes e culturas no interior da escola) e contra a escola (refere-se às depredações patrimoniais contra a instituição escolar). Finalmente destacam a importância da superação de modelos tradicionais de análise dos campos da Saúde e da Educação pela abordagem interdisciplinar que contemple a diversidade cultural e as diferenças de personalidade manifestas em sala de aula, como via possível para o enfrentamento dos preconceitos e estigmas que potencializam a violência no ambiente escolar.

Portanto, podemos concluir a partir dos trabalhos e reflexões dos diferentes autores, que entre outras questões fundamentais, a violência afeta as escolas em suas diversas funções: a aquisição de conhecimentos, a formação psicológica e cidadã, a capacidade de desenvolver relações interpessoais autênticas e duradouras e de encontrar soluções criativas e consistentes para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

1.2 Conceito e tipos de violência

Devido à importância que se reveste a violência em nosso trabalho e, como ficou patente na literatura examinada a dificuldade em defini-la, nos debruçaremos, nesse momento, sobre algumas propostas para concebê-la e precisá-la.

Questiona-se se a violência faz parte da natureza do homem e as formas por ele utilizadas para o exercício deste fenômeno. Portanto, qual o posicionamento teórico que o pesquisador deve adotar como base epistemológica para a sua compreensão?

A Sociologia, Antropologia, Política, História e Psicologia entendem a violência como gerada nos processos sociais, históricos e culturais, bem como afirmam que seu estudo deve ser integrado a forma como cada sociedade a produz.

Focalizando os pressupostos adotados por Minayo (1994b) na coordenação do Centro Latino-Americano de Estudos de Violência e Saúde “Jorge Careli”, da Escola Nacional de Saúde Pública/FIOCRUZ (CLAVES), em seu estudo epidemiológico da mortalidade por causas externas, a autora trata a violência como uma expressão essencialmente humana que possuindo um caráter histórico, dá a condição de ser universal. Ao mesmo tempo marca variadas formas de organização social, uma vez que estando presente nas diferentes sociedades, concretiza-se em eventos específicos: histórico, social e culturalmente determinados.

Portanto, para compreender o fenômeno da violência em sua totalidade faz-se mister desvendar a estrutura sóciohistórica e cultural da sociedade na qual ela se realiza, além de buscar entender a unidade dialética em que é sintetizada. Assim, é fundamental entender como os homens enquanto atores sociais protagonizam o fenômeno, situando-se, simultaneamente, como agentes e vítimas, sujeitos e objetos.

Por outro lado, a Organização Mundial da Saúde (OMS) define a violência como ‘o uso intencional de força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade que resulte ou tenha possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação’ (Kru et al, 2002).

A partir da perspectiva que estamos comentando e da definição proposta pela OMS, podemos afirmar que a violência é algo sempre presente, seja como produto da ação dialética do homem com a natureza e/ou fruto do desenvolvimento das relações sociais. A violência passa a ter uma papel no processo de produção e reprodução da sociedade, desde os modelos mais ‘primitivos’ à contemporaneidade.

É de domínio público, assim como de pesquisas da UNESCO (2001), inclusive com grupos focais, a conclusão de que, além da falta de oportunidades de trabalho e de alternativas de lazer, uma marca singular dos jovens, nestes tempos, é a sua vulnerabilidade à violência, o que se traduz na morte precoce de tantos.

Com relação aos jovens de classe média, nota-se a existência de poucos estudos a respeito. Explica-se essa ausência pelo estereótipo quanto à equação violência = miséria. As classes populares já seriam “perigosas”, e as classes médias estariam em um processo de crise, no entanto, sabe-se que qualquer jovem, independente da classe social que façam parte, pode experimentar a exclusão existencial como um processo identitário.

Trabalhos publicados em revistas científicas e artigos de divulgação jornalística, mesmo tendo a violência como objeto de análise, com frequência omitem sua definição e os tipos com os quais se configura.

Agudelo (1989), reiterando o comentário acima, afirma que esta ausência de especificidade na definição da violência diz respeito a um processo dirigido a certos fins, com diferentes causas, formas variadas e produção de danos, alterações e consequências imediatas ou a longo tempo. O fato de consistir em ações humanas de indivíduos, grupos, classes,

nações que ocasionam a morte de outros seres humanos ou que afetam sua integridade física, moral, mental ou espiritual, seria outro elemento a ser considerado. Enfim, falar de violências, é tratar de uma realidade plural, diferenciada, em que as especificidades necessitam ser conhecidas. Todavia, raramente é feito esse esforço na compreensão deste fenômeno.

Chaves, Ristum e Noronha (1998) afirmam que a violência deve ser compreendida como um problema de saúde pública, definida como qualquer ação intencional, perpetrada por indivíduo, grupo ou instituição, dirigida a outrem, que cause prejuízos, danos físicos e/ou sociais e/ou psicológicos.

Apesar de amplo, o termo intencional adjetivando a ação da violência parece conferir-lhe certa especificidade; por outro lado, coloca o problema de comprometê-la com uma restrição que, no mínimo, é bastante questionável. Aceitá-la totalmente implica em considerar, por exemplo, como não violenta a ação de um motorista que dirigindo perigosamente atropela e mata um pedestre, apenas porque não houve a intenção de matar, ou o comportamento de um pai que espanca o filho pensando estar educando-o adequadamente.

Apesar das limitações que nós mesmos identificamos na conceituação do fenômeno, neste estudo utilizaremos a concepção proposta por Maria Cecília Minayo sobre violência, por entendermos que esta autora passeia por inúmeros campos (Político, Histórico, Social da Saúde) para explicar a gênese e desenvoltura deste fenômeno; procurando estar atenta em nosso trabalho de campo a possibilidade de outras manifestações, inclusive na expressão do simbólico, destacada em nossa revisão da literatura.

1.3 Formas de Violências

Um exemplo interessante de particularização da violência encontra-se na publicação do Ministério da Saúde, Brasil (1993) a respeito da violência doméstica contra a criança e o adolescente. Além de se restringir a uma modalidade específica de violência - a violência doméstica - também são particularizadas as vítimas - crianças e adolescentes. Mesmo assim, foram apontadas, para a violência doméstica, apenas características gerais, como uma violência interpessoal e intersubjetiva, como um abuso do poder disciplinar e coercitivo dos pais ou responsáveis em um processo que pode se prolongar por meses e até anos.

No sentido de lhe dar uma definição mais precisa, foi necessário um maior afunilamento. Assim, a violência doméstica foi configurada como: a) violência física; b) violência sexual; c) violência psicológica e d) negligência.

Como foi dito anteriormente, a particularização facilita a definição; apesar disso, observa-se que, mesmo no exemplo acima, em que a violência foi bem precisada, ainda assim,

muitas dificuldades são mantidas, como mostrado a seguir. As quatro configurações dadas para a violência doméstica foram assim definidas por Azevedo e Guerra (1988):

a) Violência física: diz respeito ao uso de força física no relacionamento com a criança ou o adolescente por parte de seus pais ou por quem exerce de autoridade no âmbito familiar. Esta relação de força baseia-se no poder disciplinador do adulto e na desigualdade adulto-criança;

b) Violência sexual: todo ato ou jogo sexual, relação hetero ou homossexual, entre um ou mais adultos e uma criança ou adolescente, tendo por finalidade estimular sexualmente esta criança ou adolescente ou utilizá-los para obter uma estimulação sexual sobre sua pessoa ou de outra pessoa;

c) Violência psicológica: reconhecida como a interferência negativa do adulto sobre a criança e sua competência social, conformando um padrão de comportamento destrutivo. Esta violência apresenta-se de diversas formas, das quais as mais frequentemente estudadas são: rejeitar, isolar, aterrorizar, ignorar, criar expectativas irreais ou extremadas sobre a criança e o adolescente, corromper;

d) Negligência: omissão da família em prover as necessidades físicas e emocionais de uma criança ou adolescente. Configura-se no comportamento dos pais ou responsáveis quando falham em alimentar, vestir adequadamente seus filhos, medicar, educar e evitar acidentes. Deve ser ressaltado que este item só é considerado quando essas falhas não se devem à carência de recursos socioeconômicos.

Ao estudar as formas de violência (mental, física, social, psicológica), observamos a formulação de paradigmas que, dependendo da área de intervenção e da especificidade própria, conduzem a diferentes interpretações. Esta polissemia de compreensões remete a inúmeras orientações, influenciando na construção de ações profissionais dos sujeitos envolvidos. Percebe-se que a temática da violência e seus modos de enfrentamento convocam posicionamentos, tanto na esfera pública como na privada. Esta divisão, ainda que instituída como modo de organização da sociedade, diz respeito a espaços onde ações são realizadas mais do que ao indivíduo que as realiza.

A violência psicológica é, sem dúvida, a que se apresenta com a definição mais vaga. Interferência negativa, competência social ou padrão de comportamento destrutivo são expressões que dificilmente encontrariam um consenso mínimo a respeito de seus significados.

Assim também os termos rejeitar, isolar, aterrorizar, ignorar, criar expectativa irreal e corromper podem abrigar diferentes ações, a depender das concepções de diferentes

pesquisadores. A rejeição, como uma forma de violência psicológica, foi especificada como o adulto não aceita a criança, não reconhece o seu valor, nem a legitimidade de suas necessidades. Não aceitar a criança, não reconhecer seu valor ou suas necessidades, são expressões bastante vagas, além de colocar a ênfase na negação. As mesmas dificuldades podem ser colocadas em relação à definição de ignorar: o adulto não estimula o crescimento emocional e intelectual da criança ou do adolescente.

Na mesma perspectiva, Minayo et al (1992), ao analisar a problemática dos meninos de rua como expressão máxima da violência estrutural, a colocam como resultante da concentração de renda, das desigualdades sociais e, portanto, da miséria econômica, social, cultural e moral em que vive grande parte da sociedade brasileira.

Todos esses trabalhos fazem referência a várias causas de violência e é também sob o foco da multicausalidade que Briceño-León (1999) desenvolve sua análise, afirmando a existência de circunstâncias e motivações muito diferentes na origem da violência. Ao considerá-la um fenômeno multideterminado, este autor afirma serem muitos os fatores que a afetam, especialmente quando se trata de fatos tão dessemelhantes como a violência doméstica e a violência delinquencial.

Como a violência coloca-se em uma realidade polissêmica, poder-se-ia pensar ser suficiente discernir entre suas múltiplas acepções, mas a questão vai além quando se considera a necessidade de um mínimo aceitável de clareza e consenso.

Em relação à escola, como se relacionaria a violência? Podemos observar na revisão da literatura que não há consenso quanto a escola ter capacidade de produzir violência ou ser uma vítima deste fenômeno. Pensando como Minayo (1994), concluiríamos que, sendo a escola uma instituição histórica, social e culturalmente datada, como qualquer instituição humana igualmente geraria modos de ações violentas. Entretanto, para Peres e Martins (2012), não há uma violência específica desta instituição.

Em termos operacionais, para nossa pesquisa, consideramos a proposta de Iwamoto et al (2013) e Charlot (2000) que propõe, como descrito anteriormente, a violência na, da e contra a escola.

1.4 Escola: instituição social

De tempos remotos até então, a escola, como uma instituição social, tem sua importância para a sociedade, uma vez que ela influencia e é influenciada, interfere e sofre interferência na sua proposta de formar indivíduos que por ela passam.

Ariés (2006), ao retratar a história da infância e da família, a transmissão dos valores e dos conhecimentos, e de modo mais geral, a socialização da criança, afirma que esta não era nem assegurada nem controlada pela família. A criança era entendida como um adulto pequeno, sem nenhuma particularidade quanto a sua condição. Seu aprendizado se dava junto com os adultos, ajudando-os a realizar suas tarefas.

O autor ressalta que o advento da escola foi fundamental para que social e culturalmente a concepção de infância ganhasse relevância.

Atualmente, é essencial alguma escolarização para inserção das pessoas no mercado de trabalho, a cada dia se torna mais exigente a formação acadêmica daqueles se dispõem a conquistar a tão almejada profissionalização.

Portanto, as possibilidades de se alcançar destaque social são impostas, primordialmente, pelas diferenças nos estilos de vida determinados em parte pelas diferenças na educação. A educação escolar serve para que alguns indivíduos sejam reconhecidos socialmente tanto por honras sociais positivas ou negativas, dependendo da forma como fazem uso de seus conhecimentos.

Modernamente se compreende que a divisão da sociedade em estamentos depende de uma série de fatores que não somente os de ordem socioeconômica (capital). Os indivíduos se relacionam de acordo com seus interesses comuns, almejando uma determinada posição social e é neste momento que a educação tem um papel marcante, embora não seja igualitária para todos (Guimarães, 2003). Portanto, em certo sentido, a educação seria mais importante que o capital.

A educação escolar é meio pelo qual o indivíduo pode ascender socialmente por ser um dos componentes da ação, uma vez que pode ser considerada uma forma de “poder”. Portanto, aqueles que a possuem são prestigiados e desfrutam de um tratamento diferenciado. Nessa concepção, a escola seria um dos fatores de estratificação social, um meio de distinguir e privilegiar alguns em detrimento de outros. Apesar dessas considerações, existe uma série de críticas à organização escolar, conforme descreveremos abaixo. Acreditamos que muitas dessas observações se relacionam com a violência, uma vez que a escola pode frustrar com a mesma intensidade que promover.

Guimarães (2003) analisando o funcionamento das escolas chegou as seguintes conclusões: o acesso à escola não é igual para todos; a escola convence que os que não alcançam bons resultados são inferiores, a educação instrui uma minoria, excluindo e marginalizando a grande maioria, ignora as especificidades, não levando em conta as diferenças.

A racionalização e a burocratização podem alterar radicalmente os modos de educar, bem como o status, o reconhecimento e o acesso a bens materiais por parte dos indivíduos que se submetem à educação sistemática (Rodrigues, 2001).

O resultado das considerações acima, segundo Nogueira (2006) é uma escola que contribui, assumindo uma postura conservadora, para reproduzir e legitimar as desigualdades sociais.

O mesmo autor, já no ano de 2004, chamava a atenção para o contraste entre o acesso mais amplo da população à escola e à valorização das classes sociais menos favorecidas.

Tais posturas preconceituosas geram tratamentos diferenciados no seio da instituição escolar, perpetuando desigualdades, mantendo os privilégios, tradicionalmente reconhecidos a indivíduos e classes sociais.

Com isso temos um cenário que vai frontalmente contra as referências de autores, examinados na revisão bibliográfica.

Assim como Malta et al (2010) que apontam o caminho para a diminuição da violência nos direitos e deveres iguais. Insistem os autores citados que a escola e seus associados, família e sociedade, em seus acordos e relações devem caminhar nesse sentido.

Para os autores, quando criada como instituição, inclusive de caráter permanente, a escola assumiu o compromisso de responder a todas as necessidades que lhe dizem respeito, o que nem sempre é possível. Na realidade além e aquém dos muros da instituição, têm-se atores, relações, fatos, o que deveria receber mais atenção, inclusive na relação com a violência, o que reforça uma vez mais o que foi acima comentado.

Portanto, há múltiplos espaços para além da sala de aula que há necessidade de considerar no ambiente escolar. Assim como os outros atores envolvidos, o cotidiano institucional compreende, inclusive, as trocas, os conflitos, os dilemas e os problemas emergentes que podem gerar atitudes relacionadas a contextos violentos.

Assim, concluímos que o grande desafio é entrarmos e sairmos do ambiente educacional nos dando conta do que está a nosso redor e que dá vida a este território representado pelos vários atores concretos, os quais através de posturas, gestos, palavras e atos dão vida a escola. É considerar que o falar, o gesticular e o agir vêm munidos de

diferentes cheiros, cores e sabores, portanto de percepções diferentes, levando então a manifestações violentas, concretas e simbólicas.

Portanto não é de estranhar que, para Foucault (1977) a escola é um observatório político, um local de observação, sendo por meio desta vigilância e do conhecimento que os alunos podem adquirir que se mantém o controle de todos os sujeitos, delimitam-se os desvios e identificação das habilidades. Igualmente, ela é um aparelho produtor de poder, já que todos (gestores, alunos, professores e funcionários) participam de um sistema de fiscalizações e observações recíproco e hierarquizado.

Claramente implicada nessas questões está nossa preocupação com a educação como promoção da construção de sujeitos com consciência democrática, autores de sua biografia pessoal e profissional, o que se caracteriza como um dos grandes desafios da educação na sociedade contemporânea e globalizada, conforme, inclusive, comentado pela literatura examinada na revisão bibliográfica.

Entretanto, Dubet (2002) nos alerta para o declínio da escola, pois seus atores são submetidos a lógicas contraditórias, devendo se enquadrar em racionalidades plurais: cultura da produção, busca da cidadania e múltiplas identidades. Nesta perspectiva, surge a necessidade de um aprofundamento das experiências escolares ao lado de outras instituições sociais, principalmente a família, como reiteradamente ressaltado em diversos momentos de nosso trabalho.

Acreditamos que uma das questões implicadas seja a negação das contradições, conflitos e tensões nas organizações em geral, e de forma específica nas escolas, o que pode trazer como uma mais séria consequência à generalização da violência, entendida como ameaça física e/ou psíquica produtora de risco de vida para os diferentes grupos e segmentos que compõem a nossa sociedade.

A sociabilidade - base constitutiva da vida social – está sendo tomada pela “sensação de insegurança”, levando a uma sociologia ou antropologia do medo. As experiências diretas ou indiretas com episódios violentos de natureza física e/ou simbólica, como furtos, roubos, assaltos, ameaças, sequestros, agressões, torturas e assassinatos, compõem um quadro de radical alteração nas expectativas e padrões de sociabilidade.

Para Rodrigues (2001), a única instituição que ainda mantém uma presença universal é a escola, para a qual são dirigidas todas as gerações, desde seu nascimento. O processo educativo que ela deverá desenvolver não poderá ser fragmentado e hierarquizado, nem qualquer uma de suas partes ser eleita como mais importante do que a outra.

Segundo o mesmo autor (2001), questões voltadas para os aspectos educacionais, além de serem amplamente discutidas, constituem-se em objeto de considerações e reflexões. O autor destaca a vinculação entre Educação e a ação formadora do ser humano, bem como o modo como essa vinculação se concretiza em diversas situações históricas.

Em sua perspectiva, a ação educativa tem o papel de preparar os indivíduos para a vida social. Pois os indivíduos sofrem influência tanto de ações externas, ou seja, como se eles sejam esculpido como uma matéria qualquer (madeira, pedra ou mármore), criando-se como outros seres, já que não se deve esperar que o ser humano seja fruto só de um processo de autocriação (Rodrigues, 2001).

Boff (1999) retoma a mesma questão dentro de outra perspectiva. O autor considera que estamos vivendo uma crise generalizada, em que o descuido, o descaso e o abandono são seus sintomas mais dolorosos. Atualmente, as pessoas estão muito sozinhas, egoístas, assustadas e, o que é pior, enterrando seus sonhos. No entanto, a autor enaltece o papel do cuidado como um modo de ser, ou seja, uma forma como a pessoa humana se estrutura e se realiza no mundo com os outros, ou ainda um modo de *ser-no-mundo* que funda as relações que se estabelecem com todas as coisas. A escola como instituição que propõe, inicialmente, contribuir para formação intelectual das pessoas, também estabelece os primeiros passos para a construção do ser social, contribuindo na sua relação de cuidado.

Portanto, as instituições (escola, família, trabalho) são criações humanas para regulação de seu convívio social. São resultados das interações humanas, daí que as mudanças sócio-econômica-culturais da sociedade são importantes para a ressignificação das instituições enquanto resultante dos convívios sociais. Sabendo-se da importância da relação família / escola na formação da personalidade do sujeito pessoal e social, é fundamental respeitar o papel que cada instituição tem na formação dos indivíduos.

Souza e José Filho (2008) comentam que a família é a responsável pelos cuidados físicos, pelo desenvolvimento psicológico, emocional, moral e cultural da criança na sociedade, desde o seu nascimento. A partir dos primeiros contatos com a família, a criança supre as suas necessidades e inicia a construção dos seus esquemas perceptuais, motores, cognitivos, linguísticos e afetivos, como também estabelece ligações emocionais para o estabelecimento de uma socialização adequada.

Ainda para Souza e José Filho (2008), o ambiente familiar dá a “base de personalidade”, onde a criança cresce, atua, desenvolve e expõe seus sentimentos. Neste ambiente são experimentadas as primeiras recompensas e punições, a primeira imagem de si mesma e seus primeiros modelos de comportamento – que vão se inscrevendo no interior dela

e configurando seu mundo interior. Isto funciona como fator determinante no desenvolvimento da consciência, sujeita a influências subsequentes. Além do mais a família também tem um papel importante nas representações do mundo exterior, uma vez que este processo possibilita a criança viver o universal de forma particular e, assim, construir-se enquanto sujeito.

1.5 Violências escolares

As sociedades modernas são construídas sobre o terreno da insegurança. Este sentimento pode não ser exatamente proporcional aos perigos reais que lhes ameaçam. Castel (2005) acredita que há um desnível entre uma expectativa socialmente construída de proteção e as condições efetivas de colocá-la em prática.

Por outro lado, a violência possui uma plasticidade enorme e se expressa em todo o tecido social. Diante desse cenário, a escola sofre sua influência por igualmente ser uma instituição social.

A violência escolar é tarefa árdua para ser conceituada por ser difícil de encontrar um consenso entre os pesquisadores; varia em função da instituição escolar, da opinião dos atores (educadores, gestores, alunos e familiares), da idade e do sexo dos envolvidos, inclusive do local em que acontece (Abramovay, 2003).

As últimas três décadas viram crescer o interesse pela temática da violência escolar. Inúmeros trabalhos científicos, entre os quais o de Abramovay e Rua (2002) e de Debarbieux (2003), além de publicações da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO (2001), colocaram, definitivamente, a temática em evidência.

Outros eventos de importância foram: a instalação do Observatório da Violência nas Escolas, na Universidade Católica de Brasília e a realização do Congresso Ibero-americano sobre Violência nas Escolas, sediado no Brasil, em 2005.

Entre os assuntos debatidos, pesquisados e trazidos ao conhecimento na ocasião estavam as possibilidades de superação da violência escolar e a preocupação com a relação professor-aluno, centrais nessa questão além de uma possível existência de crise da autoridade docente.

Há na atualidade um preocupante crescimento da violência nas escolas, o que é expresso em diferentes configurações – invasões a escolas, estupros, homicídios e principalmente o *Bullying*, entre outras. Além disso, há maior visibilidade desse fenômeno,

devido à sua veiculação pelos meios de comunicação, o que é, inclusive, confirmado pela UNESCO (2001).

O *Bullying* é uma palavra de origem inglesa, ou seja, é um verbo derivado do adjetivo *bully* que pode ser traduzido para a língua portuguesa como valentão, tirano (Chalita, 2008).

Segundo Fante (2005, p. 28 e 29),

Bullying é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro (s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do comportamento *bullying*.

Ainda segundo o mesmo autor (2005), em nosso país as escolas têm dado prioridade às discussões acerca das violências escolares, mas ressalta a escassez de notícias sobre o desenvolvimento de programas educacionais que incluam o combate e a prevenção deste fenômeno nas escolas.

É urgente tomar medidas nesse sentido, uma vez que em dados cedidos pela UNESCO, aproximadamente 60% dos jovens brasileiros na faixa de 14 a 19 anos já foram vítimas de algum tipo de violência nas unidades escolares (Taquette, 2007). Nesse contexto, podemos observar que a violência integra um sistema amplo de opressão, constituindo-se em uma problemática complexa.

Igualmente preocupados com tais questões, Fernández et al (2006), a partir de um estudo qualitativo, utilizando-se de entrevistas semi-estruturadas dirigidas aos responsáveis pela gestão das escolas, constataram que a percepção da violência por parte desses gestores é identificada como uma forma de hostilidade. A maneira mais comum de exercer atos dessa ordem seria a violência física, modificando-se conforme o gênero. Seu enfrentamento, portanto, tem que considerar causas relacionadas ao ambiente escolar e a problemas exteriores à escola, como temos salientado nas pesquisas anteriores.

Chispino (2007), tentando ampliar a perspectiva sobre a questão em exame, apresenta o resultado de uma pesquisa com jovens sobre a importância que estes atribuem à educação, à escola e ao professor, citando a violência como preocupação. Nesta perspectiva, são discutidos conceitos de conflito e de conflito escolar, o que levou à formulação de uma classificação considerando-os estruturais, de valor, de relacionamento e de interesse.

Entretanto, Chrispino e Dusi (2008) lembram que a violência escolar é sistêmica e complexa; nesta perspectiva, não é razoável esperar que seja superada por ações pontuais e espasmódicas movidas pela comoção de um fato mais contundente que fere a sensibilidade social.

Adorno e Córdia (1999), Burguet (2003), Tavares dos Santos (2001), estão de acordo com as observações acima ao comentarem sobre a necessidade de comprometimento do Brasil na temática da violência, demonstrando o enraizamento deste fenômeno em toda a esfera social e reconhecendo-a como elemento essencial nas relações humanas.

Dentro desse contexto, a UNESCO (2001) dá igualmente ênfase ao objetivo da educação ao contemplar a tolerância, o pluralismo, o respeito às diferenças e à paz.

Lamentavelmente, ao assumirmos uma visão crítica da educação atual, encontramos a violência escolar como um dos fenômenos mais alarmantes que vêm interferindo no desenvolvimento da educação e de seus propósitos, como comentado acima. A educação atual sofre da síndrome da falta de controle e da desorientação, além do fracasso escolar como um agravante dos principais problemas do sistema educacional, no que possivelmente a violência contribui.

Charlot (2000) diz que a dificuldade em definir violência escolar não existe somente porque esta remete aos fenômenos heterogêneos, difíceis de delimitar e de ordenar, mas também porque desestrutura as representações sociais que têm valor fundador: aquela da infância (inocência), a da escola (refúgio de paz) e a da própria sociedade (pacificada no regime democrático).

1.6 Causas e consequências das violências escolares

Há uma unanimidade entre os estudos sobre as violências escolares no que se refere às dificuldades na identificação de suas causas. Mesmo concordando com a existência dessas dificuldades, para esclarecer o recrudescimento da violência no Brasil, Cruz Neto e Moreira (1999) sugerem que está em jogo uma complexa constelação de fatores. Alguns dos quais não estamos totalmente de acordo:

- Fatores sócioeconômicos (relação entre pobreza e fome com a criminalidade). Os autores afirmam que a miséria conduz a roubo e prostituição; o desemprego ou a ausência de renda levam à ilegalidade, tentadora forma de obter ganhos fáceis e, por vezes, vultosos; a desigualdade, cuja percepção tem sido favorecida pela exaltação ao consumismo promovida pela televisão, o que provoca frustrações que conduzem ao crime.

Como comentado na parte inicial desse estudo, a violência está disseminada em todas as classes sociais, assim como a corrupção e certas atividades antissociais, portanto não concordamos com as afirmações acima.

- Fatores institucionais: os autores destacam com referência a estes fatores, a omissão do Estado na prevenção e repressão da violência. Sob o rótulo de prevenção, indicam a deficiência e ineficácia de:

a) Sistema escolar, especialmente o público, os professores são mal pagos, desmotivados e despreparados, não garante a transmissão de conhecimentos básicos, não sabe adaptar-se ao ensino de massa, sua organização permite a infiltração de drogas;

b) Moradia, cuja crise é agravada por políticas inadequadas que só fazem aumentar o número de desabrigados, formando uma população ameaçada e ameaçadora, presa fácil para os chefes da droga e do crime, que dela se servem para o roubo, a prostituição e a venda de drogas. Acrescente-se a isso os meninos de rua, que são frequentemente explorados em troca de "proteção", e os moradores das periferias das cidades, que formam as populações mais vulneráveis e desvalidas;

c) Saúde pública, que não tem recebido atenção e investimento de acordo com a sua importância, resultando em hospitais com falta de equipamento e remédios e imensas filas à espera de atendimento. Além de cortes no orçamento do setor, ainda há o desvio de verbas por burocratas sem escrúpulos;

d) Transportes públicos que, além de servir mal as populações de periferias, são caros em relação aos baixos salários. As horas gastas no transporte para o trabalho e de volta a casa esgotam o organismo e desorganizam a vida familiar, desencorajando o trabalho e estimulando a venda de objetos contrabandeados ou a delinquência, cujos ganhos são mais atraentes e menos desgastantes.

A repressão, outro fator institucional indicado por Cruz Neto e Moreira (1999), faz referência à polícia, à justiça e ao sistema penitenciário que possuem uma baixa credibilidade devido à facilidade com que seus funcionários são corrompidos. O quadro desenhado pelos autores destaca os baixos salários, a política de proteção e defesa que privilegia situações ou indivíduos da elite econômica, a violência e a impunidade da polícia militar, a corrupção e o descrédito da polícia civil, a confusão e a rivalidade de papéis das polícias federal, civil, militar e municipal, a lentidão, a ineficácia e a inacessibilidade da justiça e, finalmente, a situação de superlotação e promiscuidade das prisões, das quais as fugas são frequentes, principalmente de traficantes e criminosos de alta periculosidade, geralmente favorecidas

pelos guardas, cuja cumplicidade é bem remunerada. O fracasso da segurança pública traz o incremento das polícias paralelas que, por serem onerosas, são reservadas à classe alta.

- Fatores culturais: os autores fazem referência ao choque, existente no Brasil, entre duas culturas, uma de primeiro mundo, rica e branca e outra de terceiro mundo, pobre e negra, em uma análise que parece um tanto simplista, dada a dimensão do problema. Segundo eles, a miscigenação não tem dado conta de superar os contrastes e a discriminação em termos de casamento, emprego e moradia.

- Demografia urbana: a explosão demográfica ocorrida entre 1950 e 1970, aliada à queda de mortalidade infantil, gera pressões sobre a infraestrutura e os orçamentos e, ainda, acirra a competição por emprego, quadro este que se agrava em época de recessão econômica.

Cruz Neto e Moreira (1999) concluem, ainda que, o quadro de causas da violência com a referência à influência dos meios de comunicação e ao processo de globalização.

- Meios de comunicação: que assumem o papel de formadores de consciência em um país em que a escola é fraca e as crianças passam grande parte de seu tempo assistindo televisão. Segundo os autores, a televisão faz apologia do dinheiro e da violência e coloca assassinos na categoria de heróis. Também apresenta modelos de violência em filmes e novelas, além de não deixar espaço para o diálogo em família.

- Globalização: os autores relacionam o processo de globalização e sua consequente supressão de fronteiras com a proliferação de atividades ilegais e do crime organizado, colocando ênfase no narcotráfico o qual, num contexto de crise socioeconômica, está ligado a disputas sangrentas entre quadrilhas e a um comércio lucrativo e devastador, pois gera um clima de guerra civil.

Observe-se que, enquanto os mesmos autores (1999) enfatizaram os fatores socioeconômicos, institucionais, culturais e demográficos, nos trabalhos analisados houve o predomínio de fatores pessoais e dos sócio-econômico-culturais presentes no ambiente mais próximo dos indivíduos que praticam a violência.

Focalizando as causas da violência no Brasil no bojo do processo de transição do período de 21 anos de regime autoritário para o regime democrático, Pinheiro e Adorno (1992) avaliam que, a despeito dos avanços, este processo não teve muito êxito em instaurar efetivamente o Estado de Direito; as elites políticas mantêm sua dominação sobre a maioria pobre e excluída dos direitos e as forças militares mantêm suas prerrogativas, especialmente as relativas à condução da segurança interna e externa.

Neste contexto, entendemos que a educação é um tema desafiador, sob qualquer aspecto, principalmente quando associada à adolescência e à educação formal.

Fante (2005) sugere uma classificação para o estudo do fenômeno da violência no meio escolar: quanto ao grau, há a violência simples ou complexa; quanto à forma: direta, indireta, explícita, implícita; quanto ao tipo: física e sexual, verbal, psicológica, fatal; quanto ao nível: discente, docente, dos funcionários, dos pais, da instituição; quanto às dimensões: no interior da escola, no entorno da escola, na escola; quanto às determinantes: biológicas, pessoais, familiares, sociais, cognitivas, ambientais; quanto às consequências: no corpo discente, no corpo docente e no quadro de funcionários, na família e na sociedade.

Para Laterman (2000, p. 200), as escolas têm sido espaço de várias expressões de violência, que “desorganizam a rotina idealizada por professores e alunos: agressões verbais e físicas, brincadeiras muito agressivas, humilhações, ameaças, depredações, indisciplina excessiva, desrespeito”, até a ação de grupos que se situam no entorno da escola, agressões entre alunos e adultos que com eles convivem.

Diante do exposto, a violência no meio escolar constitui um fenômeno complexo, como temos insistido ao longo do trabalho, que, segundo Luzardi (2003, p. 420), este fenômeno preocupa a comunidade escolar, pois “toda a violência inibe o potencial de desenvolvimento do ser humano e impossibilita o exercício da sua plena cidadania” e não pode ser negligenciada.

Dessa forma, a violência tem afrontado a educação, ao lado de tantos outros desafios, tais como o analfabetismo, a evasão escolar, a educação de jovens e adultos e, com isso, abriu, na opinião de Guimarães (2005, p.1), “uma nova pauta obrigatória da agenda pública educacional”.

Caudau (2001) nos alerta que ao se trabalhar a violência no meio escolar, não é possível separá-la da violência na sociedade. Portanto, para este autor, a violência só pode ser compreendida a partir de sua complexidade e multicausalidade, não podendo ser reduzida às questões relativas à desigualdade e exclusão social, criminalidade, crise do Estado e/ou das políticas públicas. O autor salienta que não se deve esquecer que o fenômeno da violência apresenta não só uma dimensão estrutural, como também uma dimensão cultural. Acrescenta, ainda, que muitos atos de violência iniciados no espaço escolar tem seu desfecho fora deste espaço, ou seja, em seu entorno (parada do ônibus, na frente da escola, no quarteirão).

O que se espera é que o sujeito na escola, através da educação, torne-se capaz de identificar a violência simbólica e conseqüentemente se transforme em um ator social

contrário a sua legitimação, já que teria consciência que esta violência advém de atitudes veladas, sutis, sorrateiras. No entanto, a escola a generaliza e a naturaliza.

A violência no cotidiano das escolas associar-se-ia, segundo Debarbieux (1999), a três dimensões sócio-organizacionais distintas. Primeiramente, à degradação no ambiente escolar, isto é, à grande dificuldade de gestão das escolas, resultando em estruturas deficientes. Em segundo, a uma violência que se origina de fora para dentro das escolas, que as torna sitiadas (Guimarães, 1998) e que se manifesta por intermédio da penetração das gangues, do tráfico de drogas e da visibilidade crescente da exclusão social na comunidade escolar. Por último, relaciona-se a um componente interno das escolas, específico de cada estabelecimento. Há escolas que historicamente têm-se mostrado violentas e outras que passam por situações de violência. É possível observar a presença de escolas seguras em bairros ou áreas reconhecidamente violentas, e vice-versa, sugerindo que não há determinismos nem fatalidades, mesmo em períodos e áreas caracterizadas por exclusões, o que garante que ações ou reações localizadas sejam possíveis.

Charlot (2000) propõe que para uma melhor compreensão dos episódios de violências escolares, se podem defini-los como os que acontecem na escola e que podem estar ou não ligados às atividades da instituição. Caracterizam-se por tudo o que diz respeito a comportamentos inadequados, agressivos e que incluem as interações entre os atores envolvidos (gestores, funcionários, professores e alunos). Outra questão seria a violência da escola que se manifesta mediante a organização institucional (regras inadequadas, projetos político-pedagógicos incompatíveis com a realidade escolar, punições por meio de avaliações e tarefas, dentre outros) e/ou a violência contra a escola, que está relacionada à natureza e às atividades da instituição (agressões ao patrimônio e às autoridades da escola – gestores, professores e funcionários). Geralmente esta modalidade de violência decorre de ressentimentos de aluno(s) e/ou de algumas famílias e pode estar relacionada por sua vez à violência da escola.

As consequências das violências escolares são as mais diversas. Tem cada vez mais chamado a atenção, por seus efeitos deletérios sobre os professores o Estresse Ocupacional.

Peiró (1990) diz que o surgimento do estresse ocupacional está ligado aos fatores e ao clima organizacional. Para o autor, o clima organizacional é uma manifestação da cultura organizacional, caracterizando-o como um construto mais complexo e abrangente, que as relações interpessoais e estabelecidas na organização.

Peiró (1990) acrescenta que o estresse ocupacional é resultante de um complexo conjunto de fenômenos que age sobre o trabalhador. É também entendido como uma reação tensional experimentada pelo trabalhador diante de estímulos estressores que surgem no contexto de trabalho e são percebidos como ameaças à sua integridade, o que aproxima a outros tipos de estresse.

Limongi-França e Rodrigues (2002, p. 34) acrescentam que as reações provocadas por este fenômeno podem prejudicar "a interação da pessoa com o trabalho e com o ambiente de trabalho, à medida que esse ambiente contém demandas excessivas a ela, ou que ela não contém recursos adequados para enfrentar tais situações".

O estresse ocupacional pode convergir no sentido de ajuste, quer na relação indivíduo-ambiente de trabalho, quer na demanda-recursos, embora seja resultante, inicialmente, de um estado de desequilíbrio. O Estresse Ocupacional quando não cuidado a tempo pode evoluir para a Síndrome de Burnout e até para a loucura no ambiente de trabalho.

Segundo Benevides-Pereira (2001), as causas e os sintomas da Síndrome de Burnout não são universais, dependem das características da pessoa e das circunstâncias em que esta se encontra. Essa patologia compromete, inclusive, a produtividade na atividade escolar, assim como o estresse ocupacional.

Benevides-Pereira (2002) afirma ainda que as profissões que mantêm contato constante e direto com o público, principalmente quando a relação é considerada de ajuda, são as mais afetadas, como professores, médicos, policiais, psicólogos.

A mesma autora (2001) descreve as fases em a patologia se manifesta: na primeira, os sintomas físicos e comportamentais (negligência ou excesso de escrúpulos, distúrbios do sono, irritabilidade, dores musculares, cefaleias, perturbações gastrointestinais, dificuldade na aceitação de mudanças, transtornos cardiorrespiratórios e disfunções sexuais, dentre outros). Na segunda fase, a pessoa afetada começa a se sentir perseguida e a pensar que todos conspiram contra ela. Na terceira fase podem surgir alergias, picos de hipertensão. Nessa etapa, em geral, começa também a automedicação, que a princípio gera resultados, logo seus efeitos se atenuam sendo necessário aumentar a dose. A quarta e última fase é caracterizada pelo uso excessivo de álcool, drogas, medicamentos, ideias ou tentativas de suicídio. Durante

essa etapa, ou até antes dela, recomenda-se que o afetado afaste-se do trabalho (Benevides-Pereira, 2001).

A prevenção/tratamento dessa síndrome requer três níveis de atuação: individual, grupal e organizacional, embora nem sempre esses níveis sejam contemplados. No plano individual, uma série de ações é recomendada: suporte psicológico, alimentação balanceada, uma quantidade mínima de 6 horas diárias de sono, não preenchimento dos horários livres com mais trabalho e prática de exercícios físicos, entre outras. No plano grupal uma maior comunicação de gestores e subordinados, estabelecendo uma relação de harmonia e de cooperação, enquanto no plano organizacional deve buscar-se um ambiente de trabalho confortável de forma a trazer bem-estar. Outras medidas podem ser implantadas como: tranquilização e relaxamento, por exemplo, a ginástica laboral, que é muito importante na redução e na prevenção de problemas ocupacionais, podendo ser feita no próprio local de trabalho (Garrosa et al, 2002).

O sofrimento no trabalho tem sido uma temática também abordada por Dejours (1992), como um estudo da psicopatologia do trabalho no qual denuncia um sintoma da sociedade contemporânea (o sofrimento no trabalho) como um conflito entre a história individual das pessoas (os projetos de esperança, de desejos) e a contradição com uma organização de trabalho que os ignora.

Para Dejours (2008, p. 19):

“(…) A proteção da saúde mental não depende apenas do alento de cada indivíduo (...), essa proteção passa também pelas estratégias coletivas de defesa, que desempenham um papel relevante nas capacidades de cada um na resistência aos efeitos desestabilizadores do sofrimento”.

Dejours (2008) analisa o mundo do trabalho marcado pela cultura do individualismo, da competição permanente, da banalização de comportamentos desleais e despolitizados. Segundo o autor, o trabalho pode se tornar uma perigosa força de destruição da democracia e de difusão do cinismo, do cada um por si, o que pode favorecer o adoecimento.

Merlo-Flores (2000) e Lancman e Szenelwar (2008) afirmam que o trabalho tem várias dimensões no mundo social, o ato de trabalhar constitui mais que a simples venda da força de trabalho: existiria igualmente a remuneração social, isto é, o trabalho como fator de integração na sociedade.

Segundo Lancman (2008, p. 24):

“O trabalho tem, ainda, uma função psíquica: é um dos alicerces de constituição do sujeito e de sua rede de significados. Processos como reconhecimento, gratificação, mobilização da inteligência, mais que relacionados à realização do trabalho, estão ligados à constituição da identidade e da subjetividade”.

Sob essa perspectiva, o trabalho é visto como edificador de identidades individuais e coletivas. O trabalhador procura criar estratégias defensivas diante de situações que o oprimem e que não correspondem aos seus desejos de expressão. Sob esta ótica, o trabalhador pode ser visto como capaz de se reapropriar, de transformar e de reconstruir a realidade (Dejours, 2008).

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Compreender como os educadores experienciam as violências escolares em seu cotidiano institucional.

2.2 Objetivos específicos

- a) Caracterizar os educadores quanto ao sexo, idade, tempo de experiência na educação, formação acadêmica;
- b) Descrever as experiências dos educadores sobre violências escolares;
- c) Identificar como os educadores se percebem em relação à temática das violências escolares.

3 MATERIAIS E MÉTODO

3.1 Tipo de estudo

Trata-se de um estudo exploratório e descritivo, com análise qualitativa dos

dados. Segundo Minayo (1994a), a pesquisa que utiliza estudo de natureza qualitativa, propõe trabalhar com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa exploratória tem por objetivo fazer com que o pesquisador se familiarize com um assunto ainda pouco conhecido, pouco explorado. Ao final de uma pesquisa exploratória, o pesquisador não só conhecerá mais sobre o tema em questão, como estará apto a construir hipóteses. Como qualquer processo deste tipo, a pesquisa exploratória depende da intuição do pesquisador. Apesar de nossa pesquisa se deter em uma temática em crescente interesse nas últimas décadas, acreditamos que o modo como operacionalizamos nosso estudo teórico e de campo têm um caráter exploratório.

Já as pesquisas descritivas, como o nome indica, possuem como objetivo a descrição das características de uma população, fenômeno ou de uma experiência, para conhecer as características de um determinado grupo em relação a sexo, faixa etária, renda familiar e/ou nível de escolaridade são exemplo deste tipo de pesquisa (Gil, 2008).

Para o autor, ao termino da pesquisa descritiva, o pesquisador terá reunido e analisado muitas informações sobre o assunto pesquisado. A diferença em relação à pesquisa exploratória é que o assunto da pesquisa já é conhecido. A grande contribuição das pesquisas descritivas é proporcionar novas visões sobre uma realidade já conhecida. Entretanto, as pesquisas descritivas geralmente assumem a forma de levantamentos. Quando o aprofundamento da pesquisa descritiva permite estabelecer relações de dependência entre variáveis, é possível generalizar resultados.

Concluindo, em um estudo científico, estes dois tipos de metodologia podem se complementar.

3.2 Cenário da Pesquisa

Decidimos por estudar três escolas de naturezas diferentes, a saber: escola pública estadual (EP); escola privada empresarial (EPE); escola privada confessional (EPC), sendo esta última de cunho religioso, no caso uma escola católica, localizadas

na Região Metropolitana da cidade de Recife (Recife e Jaboatão dos Guararapes), no Estado de Pernambuco.

Escolas pesquisadas

Quadro 1 – Características das escolas pesquisadas

NATUREZA DAS ESCOLAS	FUNDAÇÃO	Nº DE ALUNOS	Nº DE PROFESSORES	CARACTERÍSTICA PEDAGÓGICA
Publica (EP)	1825	697	31	- Ensino Médio - Integral
Privada Confessional (EPC)	1850	424	65	- Pré-escolar - Ensino Fundamental I e II - Ensino Médio
Privada Empresarial (EPE)	1998	500	25	- Ensino Fundamental I e II - Ensino Médio

As instituições pesquisadas são de grande porte, tanto do ponto de vista de espaço físico como do número de alunos (697) e educadores (31). A Escola Pública (EP) teve origem em 1825, funcionando nas dependências de uma instituição religiosa, e até 1866 passou por inúmeros endereços, firmando-se onde hoje se encontra. Essa instituição é resultado de projeto idealizado por um grupo de empresários e educadores em parceria com o Governo do Estado. Sua proposta educacional compreende atendimento ao aluno de ensino médio em tempo integral, capacitação de professores, aperfeiçoamento da gestão, controle social e integração comunitária, tendo como estratégia a premiação por resultados.

A Escola Privada Confessional (EPC) foi fundada em 1950, numa congregação religiosa. Trata-se de uma instituição que ocupa um terreno pertencente à Santa Casa de Misericórdia. Conta, hoje, aproximadamente, com 65 educadores e 425 alunos.

A Escola Privada Empresarial (EPE) criada em 1998, localiza-se na Região Metropolitana do Recife, atendendo ao Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. Possuem um total de 500 alunos e 25 educadores, distribuídos em vínculo integral no Ensino Fundamental I e horistas nos Ensinos Fundamental II e Médio, todos profissionais celetistas.

Embora seja uma escola particular, seus alunos são advindos de classes sociais diversificadas.

3.3 Amostra

Buscando dar maior visibilidade às características dos sujeitos pesquisados e respondendo a um de nossos objetivos, buscamos através dos quadros abaixo relacionar nossos participantes conforme sexo, idade, tempo de experiência e as especificidades de formação profissional. É importante salientar que os sujeitos da pesquisa foram escolhidos por conveniência. Os educadores, convidados a participar da pesquisa, encontravam-se nas escolas no momento da abordagem da pesquisadora e aceitaram participar. Para tanto assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B).

Compuseram o estudo 24 educadores, sendo 9 da EP, 6 da EPE e 9 da EPC. Tal como comentado por Lefèvre et al (2000), é possível trabalhar com amostras intencionais e com critérios eminentemente qualitativos de coleta e processamento de dados, estabelecendo como critérios de inclusão: a) Serem educadores exercendo ativamente suas funções e b) Aceitarem participar voluntariamente da pesquisa.

Quadro 1: Escola Pública (EP)

ATORES	SEXO	IDADE	TEMPO DE EXPERIÊNCIA (anos)	FORMAÇÃO
1	F	47	23	Matemática
2	F	27	5	Educação Física
3	M	49	26	Física
4	F	42	21	Letras
5	M	52	22	Matemática
6	F	54	22	Mestrado em Ciências Agrárias
7	F	44	25	Biologia
8	F	47	20	Ciências Sociais
9	F	50	18	Biologia

No quadro 1 notamos que a maioria dos participantes é do sexo feminino (7/2), com tempo médio de experiência profissional de 20 anos, o que se aproxima do tempo de aposentadoria na educação estadual (25 anos com o mínimo de 50 anos de idade). Trata-se de um grupo etariamente maduro (média de 45 anos) e heterogêneo no que diz respeito à formação acadêmica.

Quadro 2: Escola Privada Confessional (EPC)

ATORES	SEXO	IDADE	TEMPO DE EXPERIÊNCIA (anos)	FORMAÇÃO
1	M	57	32	Especialização em Matemática
2	M	43	17	Especialização em Anatomia
3	M	47	17	Especialização em Matemática Comercial e Financeira
4	M	58	31	História
5	F	37	10	Especialização em Pedagogia
6	F	60	38	Especialização em Pedagogia
7	M	34	15	Especialização em Psicopedagogia
8	F	58	41	Geografia
9	M	39	25	Especialização em Formação de Educador em Planejamento Escolar –Biologia

No quadro 2, dos 9 participantes prevalece o sexo masculino (6/3), sendo que a média de idade é de 49 anos; sua grande maioria tem largo tempo de experiência na educação. Sete dos educadores são pós-graduados, dos quais quatro com formação específica em pedagogia, prevalecendo às áreas de humanas e da saúde em comparação a exatas (6/2/1) e, diferentemente dos educadores das demais escolas, eles, em sua maioria (9/7), são pós-graduados.

Quadro 3: Escola Privada Empresarial (EPE)

ATORES	SEXO	IDADE	TEMPO DE EXPERIÊNCIA (anos)	FORMAÇÃO
1	F	23	01	Ciências Biológicas
2	F	50	15	Letras/ Psicologia
3	F	36	04	Letras/ Psicologia
4	M	25	04	História
5	M	29	04	Matemática
6	M	60	30	Biologia

No quadro 3, percebe-se o equilíbrio de sexo entre os participantes, em que a média de idade é de 37 anos e sua maioria (4/2) tem pouco tempo de experiência na educação; a formação prioritária é na área de ciências humanas e de saúde em relação às ciências exatas.

3.4 Procedimentos para coleta de dados e instrumento utilizado

Os dados foram coletados no período de agosto a dezembro de 2011, a partir de conversas coletivas. Foram realizadas entrevistas com roteiro para coleta de dados. Participaram 24 sujeitos. A pesquisa foi realizada na Região Metropolitana da cidade de Recife, Estado de Pernambuco. A escolha dos participantes foi intencional, com vistas a estudar as especificidades de suas experiências sobre violências escolares no seu cotidiano institucional, ou seja, nas escolas onde aconteciam. Para que alcançássemos os objetivos da pesquisa, partimos de três perguntas: 1) Como vocês esperienciam as violências escolares no seu cotidiano institucional?; 2) Como vocês se percebem no contexto das violências escolares?; 3) Quais as ações que vocês utilizam para prevenir e enfrentar as violências escolares? (Apêndice A)

Inicialmente fizemos contato com a direção das três Escolas para explicar o objetivo da pesquisa e solicitar autorização conforme (Apêndice B). Após as anuências (Anexo C) condicionadas ao comprometimento das atividades de ensino, nos dirigimos às escolas para convite aos educadores. Em seguida, demos início às conversas coletivas com os educadores que aceitaram nosso convite.

As conversas coletivas tiveram a finalidade de coletar informações sobre a percepção dos professores sobre as violências escolares. Os encontros aconteceram nas salas de professores de cada uma das escolas, no horário do intervalo, entre as aulas e, foram conduzidas, unicamente, pela pesquisadora. Em cada conversa foi apresentado o objetivo da pesquisa e aqueles professores, que se disponibilizaram a participar, assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

A modalidade de conversa coletiva possibilita que o momento da entrevista seja menos tenso para os entrevistados (Hammersley & Atkinson, 1974). Caso tivessem sido efetuadas individualmente, as entrevistas poderiam culminar, por diversas vezes, na intolerância dos participantes ao tecer comentários sobre o tema estudado.

Em uma perspectiva sociocultural o conhecer e o aprender não se dão na cabeça das pessoas, mas sim na interação entre os sujeitos. Portanto, o conhecer e o aprender são processos de coparticipação. Entendemos que o conhecimento não se encontra nem nos textos, nem na cabeça das pessoas. Não existe o "objeto conhecimento". Ele se constitui e emerge apenas na interação e diálogo entre sujeitos e linguagem.

Dessa maneira, o domínio dos discursos sociais nos quais estão imersos de forma implícita na medida em que tomam consciência deles e quando participamos de sua reconstrução e transformação nos apropriamos efetivamente deles. O domínio é implícito; a apropriação é consciente (Wertsch, 2002).

Ainda, segundo Maturana (1997, p.52),

viver na linguagem e, portanto, por meio de seus entrelaçamentos com as emoções, viver em conversações, é viver no domínio operacional relacional que está aberto a um contínuo incremento de complexidade porque o que acontece nele se transforma 'ipso facto' em uma parte do domínio de interações do ser humano, e, portanto, parte do domínio de realização da forma de vida humana.

Conversações são modos de se entrelaçar cognitiva e emocionalmente com os outros por meio da linguagem. É por meio dela que os seres humanos se realizam como humanos, solidificando, assim, suas relações (Maturana, 1997).

Ao longo de nossas vidas a linguagem como domínio relacional operacional está constantemente se ampliando e se tornando mais complexa. Sempre que produzimos novas relações linguísticas, sempre que participamos de processos argumentativos e de construção de novos sentidos, estamos ampliando nossos mundos (Maturana, 1997).

As palavras, como marcas do fluxo de coexistência na linguagem, são nós em uma dinâmica recursiva de coordenações consensuais de ações e denotam distinções de formas de relações na vida (Maturana, 1997, p.53).

Ainda, segundo Maturana (1997, p. xviii), criamos nosso mundo junto com os outros pela linguagem, eliminando-se a partir disso toda a certeza de existência de um mundo objetivo. Nas palavras do referido autor:

Pela linguagem emerge a experiência do mental e a consciência humana como expressão do centro mais íntimo do homem; ao situá-lo no plano da coordenação das interações recorrentes junto a outros, despoja-se o indivíduo de toda certeza absoluta do pessoal e se o convida para situar-se em uma perspectiva mais ampla: a criação de um mundo junto com os outros.

Para tanto a conversa se deu coletivamente em grupos de no máximo 6 educadores. Por se tratar de uma técnica de coleta de dados cujo objetivo principal é estimular os participantes a discutir sobre um assunto de interesse comum, estas se apresentam como um debate aberto. Os participantes são escolhidos a partir de um determinado grupo cujas ideias e opiniões sejam de interesse comum dos participantes e da pesquisa.

Esta técnica pode ser utilizada com um grupo de pessoas que já se conhecem previamente ou não. A discussão em grupo se faz em reuniões com um pequeno número de informantes, ou seja, no máximo de 6 participantes. Geralmente conta com a presença de um moderador (o pesquisador) que intervém sempre que achar necessário, tentando focalizar e aprofundar a discussão. A primeira tarefa do moderador é a sua própria apresentação e também um rápido comentário sobre o tema que será discutido. Logo após os participantes do grupo devem se apresentar. Neste método de entrevista os participantes levam em conta os pontos de vista dos outros para a formulação de suas respostas e também podem comentar sobre suas experiências e a dos outros (Bauer & Gaskell, 2002).

Lembrando que a escolha do método sempre irá depender da natureza e dos objetivos da pesquisa, dos tipos de entrevistados e da habilidade e preferência do pesquisador.

Neste sentido, a utilização de perguntas disparadoras possibilita aos participantes discorrer sobre o tema proposto, em que o pesquisador deve seguir num contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. Entretanto, o pesquisador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa, fazer comentários para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da conversa, caso haja uma dispersão da temática proposta. Esse tipo de abordagem é muito

utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados. Além do mais, esta modalidade metodológica, pode possibilitar maior abertura e proximidade entre pesquisador e pesquisado, o que permite tocar em assuntos mais complexos e delicados (tal como violências), ou seja, quanto menos estruturadas as perguntas maior será o favorecimento de uma troca mais afetiva entre as duas partes.

Todas as conversas foram gravadas, posteriormente transcritas e os conteúdos analisados mediante a Teoria das Representações Sociais (RS) e Técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC).

3.5 Procedimentos para análise dos dados

As representações sociais, classicamente, são definidas como uma das modalidades de conhecimento prático orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideativo em que vivemos. São formas de conhecimento que se manifestam como elementos cognitivos (imagens, conceitos, categorias, teorias), além de serem socialmente elaboradas e compartilhadas. Desse modo, contribuem para a construção de uma realidade comum, que possibilita a comunicação. Assim, as representações são, essencialmente, fenômenos sociais que, mesmo acessados a partir do seu conteúdo cognitivo, têm de ser entendidos a partir das funções simbólicas e ideológicas a que servem e das formas de comunicação onde circulam (Jodelet, 1985).

O conceito de representação, ao longo da história, passou por momentos de reconhecimento e oposição. Com o advento das questões da vida cotidiana e o reconhecimento de novas formas de racionalidade, baseadas no senso comum, o debate sobre as representações volta à tona, com ênfase na sua dimensão social (Jodelet, 1985).

Esforços são feitos para elaborar teorias de representação social como forma de apreensão da realidade e do comportamento das pessoas, cujo significado é cada vez mais mediado pela comunicação de massa (Jodelet, 1985).

Assim, como afirmava Hegenberg (1976), as teorias são elaboradas com certos objetivos, como o de sintetizar o conhecimento, de explicar os acontecimentos, de incrementar o saber e de possibilitar uma avaliação de hipóteses. Para o autor, algumas teorias ajudam a orientar futuras investigações, tornando-se assim teorias fecundas, já que permitem o traçado de mapas da realidade, ou de setores da realidade e chegam, dessa maneira, ao

status de grandes teorias. Aplicando esta reflexão à vida cotidiana, ganha sentido discutir a teoria das representações sociais, desenvolvida por Moscovici.

As representações sociais, assim denominadas por Moscovici (1978), caracterizam a sociedade moderna complexa, diversificada, em constante mudança. Aspectos não contemplados, segundo ele, na noção de representações coletivas, engendradas em sociedades mais simples e homogêneas, e objeto de reflexão de Durkheim.

No campo sociológico, Durkheim desenvolvendo seus estudos sobre os fatos sociais, propôs o conceito de Representação Coletiva. Essas representações coletivas, segundo o autor, não são reduzidas a representações individuais por serem construídas pela comunidade. As Representações coletivas tinham como função a regulação da conduta dos indivíduos, conduzindo-os a pensar e a agir homogeneamente de acordo com a transmissão e reprodução do pensar e saber coletivos. As Representações Coletivas eram percebidas, pelo autor, como duráveis, autônomas e objetivas, regidas por suas próprias leis, contrárias às representações individuais, logo transcendentas ao indivíduo, invasoras das consciências individuais e propulsoras de poder coercitivo (Durkheim, 1994).

Na concepção de Lira (1996, p. 32), citando Sá (1993, p. 19),

as representações coletivas, assim entendidas por Durkheim, apresentam três características fundamentais em relação ao comportamento e ao pensamento individuais: autonomia, exterioridade e coercitividade (...), ou seja, Durkheim via as representações coletivas como algo que se consolida independente da ação individual dos sujeitos, e que se impõe a eles, orientando e sendo referência para esses mesmos indivíduos. As representações coletivas seriam reais por si mesmas e estariam sobrepostas aos sujeitos.

Moscovici (1978), ao criticar a Teoria das Representações Coletivas de Durkheim, afirma que tudo que transita na realidade perpassa pela ação dos sujeitos, não havendo possibilidade de concepções sobrepostas aos indivíduos. Demonstra, ainda, que existe uma indissociação entre indivíduo e sociedade, considerando importante a influência do social sobre o indivíduo e a participação do mesmo na construção da realidade social. Acredita, inclusive, que os acontecimentos possuem natureza psicológica e social.

O mesmo autor (1978) entende as Representações Sociais (RS) como um processo criativo de elaborações cognitivas e simbólicas que servem de orientação ao comportamento humano, já Durkheim (1994) entendia as Representações Coletivas como um fenômeno de reprodução do pensamento social.

Ainda Moscovici (1978) comenta que a RS é definida como uma elaboração de um objeto social pela comunicação seja ela interpessoal, de grupos, de massa.

Neste sentido, cabe citar Harré (1984), que apresenta a representação social como um conteúdo mental estruturado – isto é, cognitivo, avaliativo, afetivo e simbólico – sobre um fenômeno social relevante, que toma a forma de imagem ou metáfora, e que é conscientemente compartilhada com outros membros do grupo.

Para Sá (1993, p. 26), entretanto, as explicações que esta teoria estabelece sobre o real.

(...) vão além do que chamamos de simples opiniões sobre os assuntos ou atitudes isoladas em relação aos objetos sociais neles envolvidos. Comumente fazem uma articulação ou combinação de diferentes objetos, segundo uma lógica própria, em uma estrutura globalizante de implicações, para a qual contribuem informações e julgamentos valorativos, colhidos nas mais variadas fontes de experiências pessoais e grupais.

Moscovici (1978, p. 65) refere-se à estrutura das representações sociais atribuindo-lhe dupla natureza: conceitual/simbólica e figurativa e acrescenta que a representação faz

(...) compreender em toda a figura um sentido e em todo sentido uma figura, ou seja, ela é composta de imagens e linguagens, de figuras e expressões que são socializadas, realça e simboliza atos e situações que nos são ou se nos tornam comuns.

Nessa visão, as representações sociais em sua característica simbólica interpretam o que se passa no exterior, reformulando-o ao nível dos valores, noções e regras, apreendendo o real e sua reconstrução.

O fato de o ser humano colocar-se ativamente na realidade, registrando mensagens ou reagindo a estimulações exteriores, leva-o a dar sentido à sociedade e ao seu universo, estando este processo associado ao papel de reconstrução do real que está presente nas representações sociais (Moscovici, 1978).

Além de instância comunicativa e orientadora do comportamento, Abric (1994) acrescenta duas funções às representações sociais: a função identitária, que permite resguardar a imagem positiva e a especificidade do grupo e a função justificatória, que permite aos atores manterem e reforçarem comportamentos de diferenciação social, dentro das relações entre os grupos.

Assim segundo Moscovici (1978, p. 50), as representações sociais são

(...) conjuntos dinâmicos, seu *status* é de uma produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica aqueles e estas, e de uma reprodução desses comportamentos ou dessas relações, de uma reação a um dado estímulo exterior, (...) uma modalidade específica de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamento e a comunicação entre indivíduos.

Moscovici (1978) se refere a dois processos essenciais para explicar a gênese das representações sociais, que são a objetivação e a ancoragem.

A objetivação é um processo de seleção em que o sujeito (segundo os critérios afetivos, axiológicos e ideológicos) apreende a realidade, desconectando os elementos do objeto representado, considerando critérios culturais e normativos, tornando-se responsável pelas noções, ideias e imagens ou abstrações, no estabelecimento da concretude e da materialidade (Moscovici, 1978).

Já a ancoragem para Moscovici (1978) constitui a integração cognitiva do objeto representado (por ideias, acontecimentos, pessoas, relações), num sistema de pensamento social já existente e nas transformações por ele estabelecidas.

Na objetivação há uma seleção, com a retirada de alguns aspectos, na ancoragem, esses aspectos são reinseridos no conjunto de significados na totalidade existente no processo de comunicação interpessoal.

Nesta comunicação, representações sociais são elaboradas, podendo ser definidas como:

“um conjunto de conceitos, afirmações e explicações que se originam no decorrer da vida cotidiana durante as comunicações interindividuais como a elaboração de um objeto social por parte da comunidade, visando comportar-se e comunicar” (Roazzi & Monteiro, 1995. p. 37).

Destacamos que tanto a elaboração como a comunicação das representações sociais se dá no momento de interação social e não isoladamente nos indivíduos. A relação estabelecida entre o individual e o coletivo sugere modificações mútuas, percebendo-se o indivíduo como um sujeito construído socialmente, tal como as representações que nascem e permanecem na sociedade. Mesmo as ações humanas consideradas psicológicas fazem referência a uma construção social compartilhada (Moscovici, 1978).

Neste sentido, o enfoque dado por Moscovici (1978) possibilitou definir representação social como um tipo de saber, socialmente negociado, contido no senso comum e na dimensão cotidiana, que permite ao indivíduo uma visão de mundo e o orienta nos projetos de ação e

nas estratégias que desenvolve em seu meio social. Representações sociais são, portanto, conhecimentos culturalmente carregados, que adquirem sentido e significado pleno no contexto sócio-cultural e situacional em que se manifestam.

Moscovici (1978, p. 76) demonstra, igualmente, preocupação em explicar o caráter social das representações sociais e diz que “para se apreender o sentido do qualitativo social é preferível enfatizar a função a qual corresponde do que as circunstâncias a as entidades que reflete”.

Para o autor, as representações sociais apresentam caráter social, na medida em que contribuem para o processo de formação e orientação de comportamento e comunicação social, conforme comentamos anteriormente.

Entendemos que a construção das representações sociais está interligada a situações sociais, onde estão presentes os sujeitos que representam e provocam modificações no real. Essas modificações se dão na construção mental e na produção de alterações que se expressam no objeto representado. Percebendo-se a representação com caráter social, ela é portadora de uma relação, sendo influenciada pelo lugar ocupado pelo sujeito na estrutura social e no conteúdo da representação (Moscovici, 1978).

Este aspecto é enfatizado quando se evidencia que o visto e vivido acontecem diante de um lugar e, sendo assim, cada lugar corresponde a uma forma específica de ver e de viver, o que demonstra que o social é representado multiplamente e em constantes interações. O lugar que o sujeito ocupa na sociedade reflete a prática social desse sujeito (Moscovici, 1978).

Na representação social existe um sentido de criação, embora seja representação de alguma coisa, de um objeto. Na concepção de Moscovici (1978, p. 58), (...) representar uma coisa, um estado, não consiste simplesmente em desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo; é reconstitui-lo, retocá-lo, modificar-lhe o texto.

Assim, mesmo que as condições materiais e sociais tenham um papel importante na elaboração das representações sociais, essa influência não é linear, havendo espaço para sua modificação e reelaboração.

Nesse momento vale lembrar que Moscovici (1978, p. 44) atribui às representações sociais orientações de comportamentos, demonstrando que a origem da representação não está em si, mas, em elementos da realidade trabalhados pelo indivíduo, afirmando que a representação “constitui uma das vias de apreensão do mundo concreto, circunscrito em seus alicerces e em suas consequências”.

As Representações Sociais estão envolvidas com experiências coletivas e individuais vividas por indivíduos ou grupos. Essas experiências podem ser percebidas como práticas, nas quais estão inseridas condições sociais, históricas e materiais, além do modo como os indivíduos ou grupos delas se apropriam.

As Representações Sociais (RS) são esquemas sociocognitivos que as pessoas utilizam para emitirem, no seu cotidiano, juízos ou opiniões são uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e partilhado, de uma realidade comum a um conjunto social. Esses esquemas sociocognitivos, acessíveis através de depoimentos individuais, precisam ser reconstituídos através de pesquisas sociais que comportem uma dimensão qualitativa e quantitativa. As perguntas devem ser estrategicamente compostas, de modo a fazer com que as respostas dos indivíduos constituam o melhor acesso possível às representações sociais (Moscovici, 1978).

3. 6 Discurso do Sujeito Coletivo

O Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) é uma técnica de tabulação e organização de dados qualitativos e tem como fundamento a Teoria da Representação Social (TRS) por permitir, através de procedimentos sistemáticos e padronizados, agregar depoimentos sem reduzi-los a quantidades.

A técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) foi desenvolvida por Lefevre e Lefevre (2003). Através de questões abertas é propiciado ao entrevistado produzir um depoimento discursivo. Cada questão gera um número variado de diferentes posicionamentos, ou seja, de distintos DSC que resultam de uma agregação de diferentes discursos ou extratos de discursos individuais que representam sentido semelhante (Lefèvre & Lefèvre, 2003).

O discurso de cada entrevistado pode conter uma ou mais ideias a respeito da questão estabelecida e, para o processo de análise, são atribuídas expressões chaves a cada ideia para que, então, seja possível agrupar as expressões chave de sentido semelhante em categorias de respostas. Com as categorias de ideias compartilhadas e seus respectivos discursos estabelecidos torna-se possível a análise qualitativa dos depoimentos de ideias compartilhadas em cada uma das questões (Lefèvre & Lefèvre, 2003, 2006).

Ainda segundo os mesmos autores (2003), o DSC possibilita alcançar a compreensão de um determinado fenômeno, escutando o grupo e encontrando nele as representações e significados importantes apontados por seus representantes, que são recorrentes, cujo objetivo é resgatar o discurso como signo de conhecimento dos próprios discursos, considerando a

característica própria e indissociável do pensamento coletivo. A partir desta técnica se pode conhecer ou reduzir a variabilidade discursiva empírica e resgatar o discurso como signo de conhecimento dos próprios discursos, como comentamos acima.

Neste contexto, os discursos individuais de cada sujeito são transformados em um discurso-síntese redigido na primeira pessoa do singular. Os discursos em estado bruto são submetidos a um trabalho analítico inicial de decomposição, consistindo, basicamente, na seleção das ancoragens e/ou ideias centrais (IC) recorrentes. As IC se encontram presentes em cada discurso individual e em todos eles reunidos, e terminam sob uma forma sintética, composta pelas expressões chaves (ECH). As ECH, posteriormente transformadas em DSC, representam a fala do social ou o pensamento coletivo (Lefèvre & Lefèvre, 2005).

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes com um nível de realidade que não pode ser totalmente quantificado (Minayo, 1994a). O desafio a que o DSC busca responder é o da autoexpressão do pensamento ou opinião coletiva. Neste estudo, conhecer as representações sobre as violências escolares na concepção de 24 educadores.

3.7 Figuras metodológicas do DSC

1) Expressões chaves (ECH): são "transcrições literais de parte do discurso" (Lefèvre et al, 2000), são partes, trechos, ou segmentos contínuos ou descontínuos do discurso, que devem ser sublinhados, iluminados, coloridos, pelo pesquisador, e que revelam a essência do discurso ou teoria subjacente" (Lefèvre & Lefèvre, 2003). Para os autores, ECH são os fundamentos do DSC, considerando a qualidade delas para sua efetiva construção. Logo, ECHs devem ser concretas, expressivas, descritivas, abundantes, afetivas e literárias.

2) Ideia Central (IC): diz respeito ao nome ou expressão linguística que revela e descreve da maneira mais sintética e precisa possível os sentidos e o tema das ECH de cada um dos discursos analisados e de cada conjunto homogêneo de ECH (Lefèvre & Lefèvre, 2003), ou melhor, a afirmação que permite traduzir o essencial do conteúdo (Lefèvre et al, 2000).

Os mesmos autores (2000) estabelecem a diferença conceitual entre a IC e Tema, sendo a primeira uma expressão e a segunda uma referência ao assunto em pauta (sobre o quê está se falando), mas alertam que estes dois conceitos podem ser confundidos na análise empírica dos depoimentos. Não é sempre que se consegue uma distinção nítida entre eles, portanto algumas vezes é necessário encontrar o Tema para depois estabelecer a Ideia Central.

3) Ancoragem – AC: é a expressão de uma dada teoria, ideologia, crença religiosa que o autor professa e que está embutida no seu discurso como se fosse uma afirmação qualquer" (Lefèvre et al, 2000).

Segundo os autores, um discurso é considerado ancorado quando encontra um alicerce de pressupostos, teorias, conceitos e hipóteses, reafirmando que é a teoria que sustenta a prática.

4) Discurso do Sujeito Coletivo – DSC: é entendido como uma reunião num só discurso-síntese homogêneo de Expressões Chaves que tem a mesma Ideia Central ou Ancoragem, ou seja, é o discurso individual, expandido, socializado, mas jamais deturpado (Lefèvre et al, 2000).

Torna-se necessário o resgate de 'operações retóricas', ou seja, a capacidade de se expressar com clareza, para a construção do DSC, pois a mescla das expressões chaves de dois depoimentos não deve dar origem a um terceiro que viole o sentido original (Lefèvre et al, 2000).

O discurso é formado do geral para o particular, solicita a inserção de conectivos e pontuações e a supressão de termos e expressões substituindo-os por sinônimos ou equivalentes. Desprezam-se particularismos dos depoimentos mantendo o que é comum, produzindo assim um idioma ideológico, tendo sempre a clareza de que o discurso é diferente do indivíduo. Por fim devemos aplicar alguns critérios na construção do DSC: a coerência do discurso, o posicionamento próprio frente ao tema, a distinção entre a diferença e a complementaridade do DSC e a chamada 'artificialidade natural', ou seja, posicionar-se com naturalidade (Lefèvre et al, 2000).

3.8 Considerações éticas

O estudo foi submetido, inicialmente, ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP (CAAE Nº 0015.0.096.000-11). A fim de contemplar as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, propostas pela Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, sendo aprovado sob Parecer nº 012/2011. Nesse sentido, os sujeitos somente foram entrevistados, após leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apendice B). Este estudo é um segmento do Projeto de Pesquisa Práticas Institucionais: Possibilidades de Intervenção na Perspectiva Psicossocial, sob orientação e responsabilidade da Profa. Dra. Ana Lúcia Francisco, do Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica da Universidade Católica de Pernambuco. (Anexo A)

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A construção do DSC aconteceu a partir dos objetivos do projeto da tese, onde se pretendeu conhecer as percepções de educadores sobre violências escolares.

Os depoimentos foram organizados a partir da análise de cada entrevista, da extração das IC's (uma a uma) com suas respectivas ECH's, como sugerido por Lefèvre et al (2000). Os autores afirmam que é essencial resgatar o conteúdo discursivo em que se divide o depoimento, para posteriormente agregar as ECH's iguais ou equivalentes estabelecendo o DSC. Em seguida, colocaremos os DSC que são únicos e, posteriormente os complementares comuns e antagônicos, ou seja, os comentários idênticos e contrários, entre si, considerando o tema abordado.

Através das escutas, gravações e transcrições das conversas coletivas com os educadores, identificamos o total de cinco IC's, tais como:

- 1) Insatisfação do educador/adoecimento
- 2) Desinteresse dos alunos
- 3) Contexto família/escola
- 4) Vínculo educador/aluno
- 5) Expressões de violência

4.1 Abordagem dos sujeitos

- 1) Ideia Central (IC): Insatisfação do educador/adoecimento

Expressões Chaves (ECs):

“O governo do Estado só fez uma reunião com a gente para pesquisar a situação da escola, nunca mais. Precisamos destes momentos.” (EP7, EP1, EP3 e EP9)

“O número de professores é insuficiente para o número de alunos, hoje está faltando oito, vou ter que substituir o professor da tarde. A gente já fez uma paralisação como sinal de alerta à direção, não deu em nada. A gente precisa de um apoio psicológico, por que está todo mundo estressado, porque estamos acumulando trabalho. Aí termina no nosso desempenho, a gente começa a adoecer.” (EP2, EP4 e EP5)

“Por outro lado ganhamos R\$150,00 para alimentação mensal. Quem é que almoça com R\$5,00? Aqui na escola o almoço é só pros meninos. Aí você começa a falar e nada se resolve.” (EP8, e EP6)

“A proposta político-pedagógica da escola é diferente, tem coisa que a gente não consegue trabalhar; se a gente tivesse a oportunidade de trabalhar com atividades que é a minha área... Vivemos um conflito, muitas exigências desconectadas, a gente não tem tempo para isso. Temos muita dificuldade em relação a isso, ou seja, há divergências político-administrativas de esferas superiores; a gente é que paga o pato.” (EP6, EP9 e EP4)

“Deixei uma professora no meu lugar segunda-feira, porque eu já estava doente e a professora adoeceu na segunda-feira também; outra teve um problema no joelho, ou seja, nós estamos adoecendo um atrás do outro. Quando chega o final do ano, ninguém aguenta mais. A gente não tem tempo de ir ao médico e se formos perdemos a gratificação. Então acumulamos estresse. Acabamos descarregando nos alunos. Os gestores esperam que a gente dê solução a tudo.” (EP1)

“Trabalho com dois terceiros anos que não têm divisão na sala, é um desrespeito conosco; não é só a violência física e verbal, a psicológica é que acaba com a gente, quando termina a aula estamos acabados e ninguém faz nada.” (EP9)

“As instâncias superiores da administração do sistema educacional, mesmo sabendo da nossa situação não nos ajudam.”(EP1, EP7 e EP8)

“Antes tínhamos a parceria de coordenadores de disciplina; depois foram tirados, aí ficamos sozinhos. Tudo por questões políticas. Estas pessoas eram extremamente indispensáveis.” (EP2, EP6, EP8 e EP4)

O DSC da Escola Pública evidencia a ausência de investimento nos cuidados emocionais, estruturais e políticos dos educadores no cotidiano de suas práticas profissionais. Na medida em que são impedidos de se cuidarem; a sobrecarga de trabalho, o acúmulo de turmas; a ausência do Poder Público que, conhecendo a situação dos educadores, não se pronuncia e, por fim, a exclusão dos coordenadores de disciplina, profissionais que davam suporte aos educadores, permite observar um claro quadro de violência.

Segundo Gontijo et al (2013) tal violência se caracteriza como institucional, simbólica, podendo também ser entendida como da escola.

Observamos que no caso dos educadores tal violência adquire um caráter tão intenso que implica em outros agentes que não só os escolares.

Outra característica de tal violência é que na maioria dos trabalhos examinados diz respeito a uma ação dos educadores em relação aos alunos. Nossa pesquisa evidencia que tal

violência, institucional, simbólica, pode também ser sofrida por agentes da instituição, no caso, os educadores.

Tal situação pode levar ao adoecimento daqueles envolvidos na dinâmica institucional, como tem sido salientado por Peiró (1990), Limongi-França e Rodrigues (2002), Benevides-Pereira (2001, 2002) e Dejours (2008), trazendo evidentes prejuízos a instituição escolar como um todo.

Quando este convívio no trabalho não é satisfatório, os profissionais têm uma grande possibilidade de adoecer e, muitas vezes este adoecimento pode levá-los ao afastamento definitivo de suas atividades, proporcionando muito sofrimento.

2) Ideia Central (IC): Desinteresse dos alunos

Expressões Chaves (ECs):

“Na sala de aula há apatia, muitas conversas, eles utilizam celulares e MP3, o tempo todo, a gente repreende e nada. Saem muito da sala de aula para irem ao banheiro. Não aceitam orientação”. (EP1, EP2, EP4 e EP5)

“O aluno faz corpo mole na aula. Desgasta e desmotiva a gente, são irônicos e desdenham do que a gente diz. É quase impossível conseguirmos alguma coisa”. (EPC1, EPC3, EPC4 e EPC8)

“Não adianta botar o aluno aqui sem querer: a escola não é depositário. Não adianta ter uma boa escola, os melhores professores, melhores aulas, se o aluno não está interessado. Quando o aluno enxerga a escola como possibilidade de mudança na vida, a escola está cumprindo seu papel, mas pra isso o aluno tem que se expressar. Tem que existir uma escola que faça a diferença.” (EP2, EP5 e EP8)

“Não admitimos indisciplina no nosso trabalho; ainda ontem colocamos alunos indisciplinados para fora da sala de aula. (...) Alguns dizem: vocês são fogo! Perguntamos o que fariam no nosso lugar, aí respondem: vocês estão certos.” EP2, EP5, EP9 e EP8

O DSC revela o desinteresse pela escolaridade e a banalização dos conhecimentos oferecidos pelos educadores. Nota-se que tal fenômeno independe da origem socioeconômica dos alunos, portanto expresso pelo DSC da Escola Pública e Privada Confessional.

O DSC não caracteriza tal situação como de indisciplina, uma vez que os alunos concordam e acatam as ordens dos educadores para se retirarem da sala de aula quando solicitados.

Observamos na PeNSE (Malta et al, 2010) uma preocupação com fatores dessa ordem, porém na ocasião a preocupação era com a autoridade do educador.

Parece-nos que nossa pesquisa traz outra questão: a violência do próprio não reconhecimento da necessidade dos educadores, que poderiam ser substituídos por aparelhos ou outros recursos.

Embora não seja possível enquadrar claramente tal tipo de violência, acreditamos que seria uma modalidade dirigida não só ao educador quanto a própria instituição na forma da negação de sua utilidade, portanto poderia ser entendida como violência da escola ou contra a escola.

Não devemos esquecer o objetivo de nossa pesquisa diz respeito a violência, e é sobre isso que os profissionais estavam comentando, produzindo o DSC que pontuamos acima.

O DSC trata de uma negação de sua identidade profissional, queremos ressaltar que esses momentos de reflexão nas conversas coletivas foram percebidos por mim, pesquisadora, como profundamente dolorosos.

Esse DSC exemplifica o que durante todo o nosso trabalho insistimos, a dificuldade de caracterizar claramente a violência, seus tipos e modos e, portanto, desenvolver modelos de prevenção e enfrentamento.

3) Ideia Central (IC): Contexto família/escola

Expressões Chaves (ECs):

“Tem alunos que precisam é de um psicólogo, não de um professor de inglês. Eles vivem envolvidos com a situação de casa (separação dos pais, criminalidade). É toda uma questão familiar. Daí acaba sobrando para a escola. A escola tenta suprir o papel da família, mas não tem como.” (EP5)

“Os pais são mais problemáticos do que o filho. Quando precisamos falar com eles sobre seus filhos, não adianta, eles são piores. Muitos pais não vêm aqui e colocam os filhos na escola integral para se livrarem deles e ainda dizem: ‘Deixem eles reprovarem, se ele faltar quero que ligue, porque com ou sem aula, eles vão pra escola todos os dias’. Por outro lado, algumas mães temem que seus filhos sigam o caminho dos maridos que foram assassinados”. (EP8, EP8 e EP2)

“A família está despreparada, não está educando, então fica difícil a escola assumir uma função que é da família; a escola tem assumido o papel de formação da personalidade do jovem, da criança, que já vem com despreparo afetivo”. (EPC1, EPC7, EPC5 e EPC2)

“Achamos que a família e a escola têm que andar juntos, caso contrário não tem para onde ir. Muitas vezes a gente tem um problema de aluno em sala de aula, aí eu mando chamar os pais. Às vezes os pais chegam aqui e dizem que os filhos são assim mesmo, mas não acreditamos nisso.” (EPE1, EPE3, EPE2 e EPE4)

“Entre a escola pública e a privada, a pública é muito pior na formação cognitiva dos alunos. Nas escolas privadas os alunos têm melhor base. Eu prefiro trabalhar nas públicas porque é mais desafiador, mesmo correndo riscos de segurança nas imediações, principalmente à noite. Quanto maior o poder aquisitivo maior a ausência dos pais em casa. Os pais de escola pública, geralmente, a mãe trabalha em casa, estão sempre presentes. A maior violência é por conta dos alunos que tá aqui pelo ministério público, mas é muito raro”. (EP3 e EP9)

Mais uma vez nos deparamos com a dificuldade em caracterizar a forma ou o tipo de violência que se apresenta diante de nós. Percebemos efeitos psicológicos, sociais e culturais no DSC referente a este item.

Entretanto acreditamos que a relação família / escola, assim como de outras instituições sociais é fundamental para o andamento satisfatório das questões ligadas a escolaridade.

O DSC considera que entre família e escola existe uma confusão de papéis, com uma transferência à escola de funções e responsabilidades familiares. O DSC segue desqualificando a capacidade da família em conduzir a educação de seus filhos. Pais comprometidos em ganhar dinheiro, em afastar os filhos da delinquência e, até mesmo, na incapacidade de comprometimento afetivo.

O DSC, por sua vez, deposita nos pais expectativas que eles não têm condições de responder, ou não sabem como cumprir. No meio disso, estão os alunos, que, diante do fracasso escolar, transferem o ônus para o educador, constituindo-se assim um ciclo vicioso (educador-família-educador). Este autêntico jogo de empurra gera uma série de equívocos e mitos sobre o relacionamento entre a família e a escola, prejudicando o aluno, desgastando a educação e não priorizando o cuidado com a formação enquanto ser.

O DSC deixa claro que aceita os desafios escolares, mesmo em alguma situação de risco, entretanto substituir ou complementar a família, é entendido como uma violação de sua atividade / identidade profissional.

4) Ideia Central (IC): Vínculo educador/aluno

Expressões Chaves (ECs):

”Quando passamos nos corredores, tem alunos nas janelas; aí, quando nos veem, descem logo, entendeu? Acho que isto é respeito. O futuro é nosso aluno, que a gente tá botando no mercado. Se a gente bota com qualidade, ficamos felizes com isso, se não, você se estressa mais, se desgasta mais, e conseqüentemente vêm as doenças e não pode se tratar.” (EP1, EP4, EP6 EP3)

“Os alunos precisam de mais afetividade, mais atenção por parte do professor, do coordenador e dos colegas, porque eles vêm pra escola procurando o que não têm em casa. É isso aí que a gente tem que dar. Se houver esforço, a gente consegue resgatar não somente a parte pedagógica. Os profissionais resistem um bocadinho, mas a maioria não sabe o que está faltando; mesmo assim não apoiam. Mas e a correria que a gente vive?” (EP6, EP5 e EP3)

“Chamam-me de painho. A relação é bem tranquila, Eu falo, converso e me atendem bem tranquilos. Eu elogio, premio. E mais dois colegas fazem a mesma coisa e dá certo. Confusão com a gente não tem não!” (EPC9)

“A gente já tem amizade desde o começo. Você não chama de aluno, chama pelo nome todo mundo. Então, todo mundo tem interação. Se a turma tiver um problema, você já nota. “Eu tive um problema, expus pro terceiro ano, todos ficaram preocupados”. Eu era patrono da turma, o homenageado, e não fui para formatura. Nos momentos bons estavam comigo, nos momentos ruins também estão comigo. Então, eles sempre tão mandando mensagens, mandando email, querendo saber como estou. É diferente de um cursinho, que a gente não cria vínculo.” (EPC7)

“Como eu interajo bem com todos, ela se aproximou e me falou que nunca teve pai. (...) Quando eu disse que ia sair da escola, por problemas de horário e distância, ela chorou abraçada comigo e disse que era um pai pra ela. (...) Você vê o esforço de uma pessoa que vem de uma comunidade carente. Só faço o que é justo. Trabalho aqui porque gosto e acredito no que eu faço.” (EPC8)

O DSC vincula educação com respeito, futuro, qualidade, amizade, afetividade, companheirismo e cuidado.

Há uma insistência na relevância desses aspectos, inclusive na ideia de formação de vínculos duradouros, para os bons e maus momentos. Em certo sentido o DSC faz referência a vínculos familiares saudáveis, capazes de construir valores.

Podemos afirmar que em nossa revisão da literatura há uma unanimidade entre os autores em relação a este aspecto, como uma das funções da escola: construir relações que de maneira saudável e adequada preparem os jovens para o futuro.

Uma vez que cuidar, no nosso entendimento, representa aprender a cuidar de si e do outro, diante de sua realidade, suas possibilidades e suas limitações. Almejamos, todos nós, um mundo em que a sociedade tenha valores que se estruturam e se constroem ao redor do cuidado com as pessoas, considerando as diversas culturas e saberes.

O afeto está associado aos impulsos de cuidado, entendido como o modo utilizado para expressar os sentimentos de uns para com os outros, maneira essencial do próprio ser humano se estruturar e se conhecer. O cuidado é inerente à constituição do ser humano, pois o modo de ser cuidado o revela, portanto, que, sem ele, não podemos falar de ser humano.

O DSC remete ao sentimento de cuidado dele para com a aluna, conduzindo ao pensamento de Boff (1999), ao afirmar que o cuidado é mais do que um ato singular ou uma virtude ao lado das outras, é um modo das pessoas se encontrarem no mundo.

5) Ideia Central (IC): Expressões de violência

Expressões Chaves (ECs):

“... é verbal: eles gritam, chamam muito nome feio entre si. Mas violência física, não. Só brincadeira de empurrar, de chamar palavrão, acontece no corredor, nos intervalos. Acontecem deboches, brincadeiras indevidas e desrespeito. Eles se xingam até de brincadeira, mas na maioria é sério e assumem o que fazem, são uns delinquentes”. (EPC6, EPC5, EPC2, EPC7 e EPC9)

“... As meninas, quando brigam, saem machucadas de unhas. O motivo sempre é por conta de rapazes. Duelam por desempregados e sem estudo. Ao invés de lutarem por uma vaga na faculdade, ou no mercado de trabalho”. (EPE3, EPE1, EPE4 e EPE6)

“Há muita brincadeira de exclusão entre os alunos; alguns dizem que sofrem *Bullying*, por serem gordinhos ou porque não cheiram bem. A maioria é de meninos realmente pobres; há um ou outro que poderia estar numa escola particular, mas é muito raro. Isso acontece também entre meninas, com uma estatística significativa de 20% delas.” (EP3, EP4 e EP8)

“Não percebemos agressão física nesta escola, o que tem é pressão psicológica, desgaste, tanto por parte dos alunos, como dos professores, em se entreolharem e o nível de insatisfação é muito grande de todos”. (EPE1, EPE3 e EPE6)

O DSC percebe a violência como uma quase exclusividade dos alunos, isentando os demais atores implicados.

Identifica violência tanto de ordem física quanto psicológica com manifestações explícitas, exceto, quando comenta sobre o nível geral de insatisfação no ambiente escolar.

No DSC observamos uma tentativa de naturalizar o fenômeno, igualmente observado em outras pesquisas, pelos autores que examinamos em nossa revisão bibliográfica. Em geral as palavras utilizadas dizem respeito a potencialidade do fenômeno da violência, quando os atos descritos são evidentemente agressivos/violentos.

Chama igualmente atenção no DSC à absolvição da escola, os responsáveis seriam os alunos, por imaturidade, falta de ambição ou de responsabilidade.

Igualmente o DSC é de não se sentir implicado nestas situações apesar das queixas de alguns alunos de sofrerem *bullying*. No entanto o DSC é de uma violência na escola, na qual se apresentam as diversas tipologias descritas.

Embora a todo o momento a imprensa nos revele tragédias em instituições de ensino, muitas vezes decorrentes do fenômeno de *bullying*, a naturalização dele mostra a dependência do contexto em que se inscreve nas relações institucionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir nosso trabalho, fizemos algumas considerações, sempre com a preocupação de contribuir com a pesquisa que se desenvolvemos nesta área.

Observamos em nossa revisão bibliográfica, tanto na pesquisa qualitativa quanto na pesquisa quantitativa, que há uma quantidade considerável de dados/informações sobre a questão das violências nas escolas que, seguramente, podem nortear com confiança, não só na pesquisa nessa área quanto fundamental para o enfrentamento das violências e a construção de políticas públicas.

Chamou-nos particularmente atenção a preocupação dos vários autores sobre, independentemente do foco da pesquisa, a necessidade de prevenção e enfrentamento à violência escolar. As sugestões dos autores para essa questão são as mais diversas, podendo partir da escola, da sociedade ou de ambos, o que é a proposta da maioria.

Entretanto, ficamos surpresos ao observar que apesar de colocarmos a questão da prevenção e do enfrentamento, este era evitado pelos nossos participantes, mesmo se tratando do DSC.

Todavia, não se tratava de desconhecimento, de desinteresse ou do sentimento de uma experiência distante e desconhecida.

A propósito, constatamos, nas respostas de nossos participantes, clareza quanto às questões que colocávamos, assim como a fluidez do diálogo entre eles e nós.

Acreditamos que, ao contrário, as questões em torno da violência inquietam constantemente os educadores. Há mesmo o sentimento de estar na encruzilhada de várias formas e tipos de violência, submetidos, portanto, aos outros sujeitos implicados nesta questão: escola, gestão, governo, políticas públicas, famílias e alunos.

É importante salientar que os educadores descreveram as várias formas / tipos de violência que encontramos em outras pesquisas, demonstrando como o fenômeno está disseminado e polimórfico.

Retomando a questão que nos intriga, ou seja, a não resposta dos educadores a nossa solicitação de que comentem sobre prevenção e enfrentamento à violência, refletindo, inclusive, a partir do contato com eles durante o trabalho de campo, observamos um modo particular de se colocar quanto a temática em exame.

Diante da avalanche de responsabilidades e pressões a que são submetidos, sempre no centro das discussões sobre a educação e sua importância, os educadores sofrem paradoxalmente do esvaziamento do seu poder, logo de um profundo sentimento de impotência.

Portanto, desistiram, os educadores, de tal enfrentamento?

Acreditamos que não, se seguirmos cuidadosamente o DSC nas várias ICs, notamos que a dita questão é o empoderamento da condição de educador, ou dito de outra maneira, de sua identidade. É importante nesse momento lembrar que não se trata apenas da identidade em seu caráter psicológico e sim cultural e social.

Acreditam os participantes que assim estão desenvolvendo estratégias eficazes, que no momento poderão ser utilizadas em associação com os outros atores sociais.

Possivelmente tal fato justifica igualmente encontrarmos de maneira sistemática a descrição de experiências de estresse no trabalho, ao contrário de condição de Burnout como seria de se esperar neste coletivo.

É possível que tal fato, o fortalecimento da identidade profissional desse grupo, tenha permitido ao DSC trazer com tamanha intensidade a questão do cuidado, particularmente observada na IC de vínculo educador / aluno.

A princípio tal IC nos pareceu estranho no corpo do trabalho, entretanto ao nos colocarmos mais atentos ao DSC, podemos compreendê-la e integrá-la em nossa pesquisa.

Há uma evidente abertura para o cuidado dos alunos, tarefa que é histórica, social e culturalmente ofício de educadores.

Acreditamos que tal disposição para o trabalho de educador, associados a outros agentes implicados na escola/educação é o melhor caminho para o enfrentamento e resolução da grave questão das violências.

REFERÊNCIAS

- Abramovay, M. (2003). *Escola e violência*. Brasília: UNESCO no Brasil.
- Abramovay, M. & Rua M. G. (2002). *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO.
- Abric, J. (1994). *Pratiques Sociales et Representations*. Paris: PUF.
- Adorno, S. (1993). Violência urbana e justiça criminal: um recorte temático”. *BIB - Boletim Bibliográfico e Informativo em Ciências Sociais*. São Paulo, vol. 35. p. 3-24.
- Adorno, S.; Córdia, N. (1999). *Violência em Tempo de Globalização*. São Paulo: Hucitec.
- Agudelo, S. F. (1989). Violência y/o Salud: Elementos Preliminares Para Pensarlas y Actuar. Washington, DC: PAHO/OMS. *Mimeo*.
- Ariés, P. (2006). *História Social da Criança e da Família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora.
- Azevedo, M. A. & Guerra, V. A. (1988). *Infância e violência doméstica*. São Paulo: Cortez.
- Bauer, M. W. & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes.
- Benevides-Pereira, A. M. T. (2001). *A saúde mental de profissionais de saúde mental: uma investigação da personalidade de psicólogos*. São Paulo: EDUEM.
- Benevides-Pereira, A.M.T. (2002). *Burnout: quando o trabalho ameaça o bemestar do trabalhador*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Boff, L. *Saber Cuidar: ética do humano - compaixão pela Terra*. (1999). Petrópolis: Vozes.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, DF.
- Brasil. Ministério da Saúde (MS) (2007). *Política Nacional de Atenção Básica*. 4. ed. Brasília; Ministério da Saúde.
- Briceño-León, R. (1999). La Violencia en América Latina: Salud Pública y Cambio Social. Em N. M. Bronfman & R. Castro (Orgs) *Salud, Cambio Social y Política. Perspectivas desde América Latina*. México: EDAMEX.
- Burguet, M. (2003). *Aprender Del Conflict: Conflictología Y Educación*. Barcelona: Editorial Graó.
- Campos, H. R. & Jorge, S. D. C. (2010, Março). *Em Aberto*. v. 23, n. 83, p. 107-128.
- Castel, R. (2005). *A insegurança social. O que é ser protegido?* Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

- Candau, V. M. (2001). *Reinventar a escola*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Chalita, G. (2008). *Pedagogia da amizade – Bullying: o sofrimento das vítimas e dos agressores*. São Paulo: Gente.
- Charlot, B. (2000). *Violences à l'école: La dimension ethnique du problème*. *Ville École Intégration*, Paris, v. 121, P. 178-189.
- Chaves, E. S., Ristum, M. & Noronha, C. V. (1998). *Estratégias para o controle e a prevenção da violência: uma experiência em saúde que integraliza ações, a partir da atuação de diferentes segmentos. Texto apresentado em Seção Coordenada do III do Congresso Nacional da Rede UNI-IDA*. Salvador, Bahia.
- Chripino, A. (2007, Jan./Mar), *Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. Avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, N. 54, P. 11-28.
- Chripino, A. & Dusi, M. L. H. M. (2008, Oct./Dec). *Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da cultura da paz. Ensaio: Aval.Pol.Públ.Educ.* v. 16 No.61 Rio de Janeiro.
- Costa, M. A., Netto, R. N. R. & Tatagiba, J. S. G. (2013, jan-abril). *Formas de violência referidas no cotidiano escolar na visão dos professores de uma escola pública. Revista de Enfermagem da UFSM*. 3 (1): 44-59.
- Cruz Neto, O. & Moreira, M. R. (1999). *A Concretização de Políticas Públicas em Direção à Prevenção da Violência Estrutural. Ciência e Saúde Coletiva. ABRASCO*, 4 (1), 33-52.
- Debarbieux, E. (1999). *La violence en milieu scolaire – Le désordre des choses*. Paris: ESF.
- Dejours, C. (1992). *A Loucura do Trabalho: Estudo de Psicopatologia do Trabalho*. São Paulo: Cortez.
- Dejours, C. (2008). *Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. Rio de Janeiro: Paralelo 15/Fiocruz.
- Dubet, F. (2002). *Le Déclin de L'institution*. Paris: Seuil.
- Durkheim, E. (1994). *Sociologia e filosofia*. São Paulo: Ícone.
- Eyng, A. M. (2013). *Intimidações na adolescência: expressões da violência entre pares na cultura escolar. Psicologia & Sociedade*. v. 25 n.1. Belo Horizonte.
- Fante, C. (2005). *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência das escolas e educar para paz*. Campinas: Venus.
- Fernández, C. M, Hernández- aguado, I. & Cantero, A. M. T. (2006, jul.-ago). *Percepción de la violencia escolar por parte de las personas responsables de la dirección de los centros de enseñanza de Alicante. Un estudio cualitativo. Revista Española de Salud Pública*, v.80 n.4. Madrid.
- Foucault, M. (1977). *A microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.

França, M. T. A.; Duenhas, R. A. & Gonçalves, F. O. (2013, Oct./Dec). Melhoria da qualidade educacional e redução da violência através de abertura de escolas públicas nos finais de semana: uma avaliação quantitativa. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. v.21 n.81. Rio de Janeiro.

Galvão, A., Gomes, C. A., Clélia Capanema, C., Caliman, G. & Câmara, J. (2010, sept.). Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. v.18. n.68 Rio de Janeiro.

Garrosa, E. et al. (2002). Prevenção e intervenção na síndrome de burnout. Como prevenir (ou remediar) o processo de burnout. In.: Benevides-Pereira, A. M. T. Greenberg, J. S. *Administração do estresse*. 6. ed. São Paulo: Manole.

Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.

Gontijo, D. T., Julião, C. H., Kappel, V. B., Alves, H. C. & Farinelli, M. R. (2013) Identificação e caracterização da violência escolar: subsídios para ações de enfrentamento. *O mundo da saúde*. São Paulo. 37 (1), 16-24.

Guimarães, A. S. A. (1998). *Preconceito e discriminação - queixas de ofensas e tratamento desigual dos negros no Brasil*. Salvador: Novos Toques.

Guimarães, A. M. (2005). *Dinâmica da Violência Escolar: Conflito e Ambiguidade*. Editora: [Autores Associados](#).

Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994). *Etnografia: métodos de investigação*. Barcelona, México: Paidós.

Hegenberg, L. (1976). *Etapas da Investigação Científica (Leis, Teorias e Método)*. São Paulo: EDUSP.

Iwamoto, H. H., Isobe, R. M. R. & Gontijo, D. T. (2013). Interfaces entre educação e saúde: violência escolar em análise. *Saúde Coletiva*. v. 10. n.60. p.3-4.

Jodelet, D. (1985). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. Barcelona: Paidós.

Krug, e et al. (2002). *World report on violence and health*. Geneva: World Health Organization.

Lancman, S & Sznalwar, L. (Org.) (2008). *O mundo do trabalho e a psicodinâmica do trabalho*. Rio de Janeiro: Paralelo.

Laterman, I. (2000). *Violência e incivilidade na escola*. Florianópolis: Letras Contemporâneas.

Lefevre F, Lefevre A. M. C. (2003). *O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa (desdobramentos)*. Caxias do Sul: EDUCS; 2003.

Lefevre F, Lefevre, A. M. C. (2005). *Depoimentos e discursos*. Brasília: Liberlivro.

- Lefevre F, Lefevre, A. M. C. (2006). O sujeito coletivo que fala. *Interface Comun Saúde Educ.* 10(20): 517-524.
- Lefèvre, F, Lefèvre, A. M. C. & Teixeira, J.J.V. (2000). *O Discurso do Sujeito Coletivo uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa.* Caxias do Sul: EDUCS.
- Limongi-França, A. C. & Rodrigues, A. L. (2002). *Stress e trabalho: uma abordagem psicossomática.* São Paulo: Atlas.
- Lira, C. M. T. (1996). A prática do Serviço social sob o olhar de quem a realiza. *Dissertação de Mestrado em Serviço Social.* Recife, UFPE.
- Luzardi, A.E. et al. Enfrentando a Violência: Educação para a Paz e Direitos Humanos na Formação Profissional. (2003). In: *Seminário latino-americano de serviço social.* Porto Alegre. Anais
- Maia, L. Q. G. M. N., Rodrigues, R. N., Costa, M. A., Tatagiba, G. A. & Santos, J. (2013, Jan/Abril). Violência escolar: uma percepção da causa na visão do profissional não docente. *Rev Enferm UFSM* . 3(1). p. 4-52.
- Malta, D. C., Souza, E. R., Silva, M. M. A., Silva, C. S., Andreazzi, M. A. R., Crespo, C., Mascarenhas. M. D. M., Porto, D. L., Figueroa, A. L. G., Neto, O. L. M. & Penna, G.O. (2010, Oct.). Vivência de violência entre escolares brasileiros: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). *Ciência & Saúde Coletiva.* v.15 supl.2. Rio de Janeiro
- Maturana, R. Humberto. (1997). *Ontologia da realidade.* Belo Horizonte: UFMG.
- Merlo-Flores, T. (2000). Por que assistimos à violência na televisão? Pesquisa de campo argentino. In: Carlsson, U. & Feilitzen, C. V. (Ogs.). *A Criança e a violência na mídia.* Brasília: UNESCO.
- Minayo, M. C. S. (1994a). *Pesquisa Social: Teoria, Método E Criatividade.* 2ª Ed. Petrópolis: Vozes.
- Minayo, M. C. S. (1994b). A Violência Social sob a Perspectiva de Saúde Pública. *Cadernos de Saúde Pública.* Rio de Janeiro, 10 (Suplem 1), 7-18.
- Minayo, M. C. S.; Gomes, R. & Cruz Neto, O. (1992). Perfil Nacional de meninos e meninas de rua. Relatório Final de Investigação. Rio de Janeiro: CLAVES - ENSP – FIOCRUZ (*mimeo*).
- Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise.* Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- Nascimento, A. M. T. & Menezes, J. A. (2013, Oct./Dec). Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* v.21 n.81. Rio de Janeiro.
- Nogueira, M. A. (2006, julho/dez). Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. *Revista Educação e Realidade.* v. 31. n. 2. p. 157.
- Molinier, P. (1995). *Psychodynamique du travail et identité sexuelle.* Tese de Doutorado em

Psicologia. Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris.

Peiró, J. M. (1990). *Organizaciones: nuevas perspectivas psicosociológicas*. Barcelona: PPU, 1990.

Peres, V. L. A. P. & Luiz, L. R. M. (2012). A produção subjetiva da violência nas escolas: indicador de sentido para avaliação e desenvolvimento de política educacional. *Rev. psicopedag.* v.29. n. 90. São Paulo.

Pinheiro, S. P. & Adorno, S. (1992, nov.). Convegno Internazionale IL Diritti Dei Minori In *Brasile Università degli Studi di Macerata Macerata* (Itália), 5-7.

Priotto, E. P. & Boneti, L.W. (2009, jan./abr). Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 161-179.

Rey, F. L. G. (2004) *O social na psicologia e a psicologia social*. Petrópolis, Vozes.

Roazzi, A. & Monteiro, C. M. G. (1995). A representação social na mobilidade profissional em função de diferentes contextos urbanos e suas implicações para evasão escolar. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. São Paulo.

Rodrigues, N. (2001. Oct.). Educação: Da formação humana à construção do sujeito ético. *Educ. Soc.* v.22, n.76, Campinas.

Sá, C. P. (1993). *Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria*. São Paulo: Brasiliense.

[Salles, L. M. F. & Silva, J. M. A.\(2012\). Diferenças, preconceitos e violência no âmbito escolar: algumas reflexões. *Cadernos de Educação*. São Paulo.](#)

Shariff, S. (2011). *Cyberbullying: questões e soluções para a escola, a sala de aula e a família*. Porto Alegre: ArtMed.

Smith, P. K. (2012). Cyberbullying and cyber aggression. In: S. R. Jimerson, A. B. Nickerson, M. J. Mayer & M. J. Furlong (org.), *Handbook of school violence and school safety: international research and practice* , p. 93-103). New York: Routledge.

Sousa, A. P. & José Filho, M. (2008, jan.). A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. *Revista Iberoamericana de Educación*. n. 44/47, p. 1-8.

Stelko-Pereira, A. C. & Williams, L. C. A. (2010). Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. *Temas em Psicologia*, 18(1), 45-55.

Taquette, S. R. (2007). Mulher adolescente/jovem em situação de violência – Proposta de intervenção para o setor da saúde. *Módulo de autoaprendizagem*. Brasília: Secretaria de Políticas Para Mulheres.

Tavares dos Santos, J. V. (2001, Jan./Jun). A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 105-122.

Unesco. (2001). *Abrindo espaços: educação e cultura para a paz*. Brasília: Unesco.

Varjas, K., Henrich, C. C. & Meyers, J. (2009). Urban middle school students perceptions of bullying, cyberbullying, and school safety. *Journal of School Violence*, 8(2), 159-176.

Vieira, L. J. E. S., Abreu, C. A. P., Valdês, M. T. M., Oliveira, E. N., Ferreira, R. C. & | Catrib, A. M. F. (2010). Violência na escola pública: relatos de professores. *Revista Brasileira em Promoção da Saúde*. 23(1).

Wendt, G. W.; Lisboa, C. S. M. (2013, Jan./June). Agressão entre pares no espaço virtual: definições, impactos e desafios do *cyberbullying*. [*Psicologia Clínica*](#). v. n.1. Rio de Janeiro.

Wertsch, J. V. (2002). *Voices of collective remembering*. Cambridge: CUP.

ANEXOS

APÊNDICE A

Roteiro para coleta dos dados

- 1) 1) Como vocês experienciam as violências escolares no seu cotidiano institucional?;
- 2) Como vocês se percebem no contexto das violências escolares?;
- 3) Quais as ações que vocês utilizam para prevenir e enfrentar as violências escolares?

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **Violências escolares: falas de educadores.**

Você foi selecionado por estar trabalhando por ser educador e estar trabalhando numa instituição educacional e se disponibiliza a partilhar suas experiências junto à pesquisadora. Deste modo, sua participação não é obrigatória.

A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar o seu consentimento.

Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição na qual você desenvolve o seu trabalho.

O objetivo desta pesquisa é o de investigar e avaliar a compreensão dos educadores quanto temática das violências, sua definição e as ações individuais e coletivas por estes desenvolvidas para a prevenção e enfrentamento das violências escolares.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em, através de entrevistas semi-dirigidas, relatar a sua experiência quanto à temática das violências escolares, bem como a sua concepção sobre o papel do educador neste contexto.

Os riscos relacionados com a sua participação podem ser de cansaço e/ou constrangimento ou, ainda, ansiedades podem emergir, pois qualquer tipo de interação pode provocar desconforto. Nesse sentido, tentar-se-á alcançar os objetivos da pesquisa de uma forma menos invasiva possível indo até o ponto que você consentir.

Os benefícios relacionados com a sua participação poderão propiciar um maior diálogo entre as possibilidades de ações sócio-educativas as demandas da comunidade escolar, como também irão contribuir para a construção de modalidades de práticas comprometidas com as questões psicossociais emergentes na atualidade.

As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o total sigilo sobre sua participação.

Os dados serão divulgados de forma a possibilitar que sua identificação se mantenha em sigilo e, através das pesquisadoras responsáveis pelo projeto, você terá acesso aos resultados da investigação assim que esta tiver sido encerrada. Esta transferência de resultados se realizará através de entrevistas, encontros com os participantes, bem como palestras e/ou oficinas. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador

principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Dados do pesquisador principal (orientador)

Nome

Assinatura

Endereço completo

Telefone

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNICAP que funciona na Pró-Reitoria Acadêmica da UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO, localizada na Rua Almeida Cunha, 245 – Santo Amaro – Bloco G4 – 8º andar – CEP 50050-480, Recife- PE – Brasil. Telefone (81) 2119.4376 – FAX (81) 2119.4004 - Endereço eletrônico: pesquisaprac@unicap.br

Recife, _____ de _____ de 2011

Participante da pesquisa

ANEXO A

Autorização do Comitê de Ética em Pesquisa

UNICAP

ANEXO

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP

Registro nº 25000-050953/2004-81 CONEP/CNS/MS, de 22/04/2004

Renovação de Registro nº 25000-147003/2007-11 CONEP/CNS/MS, de 20/08/2007

Renovação de Registro nº 25000-193621/2010-39 CONEP/CNS/MS, de 04/11/2010

Recife, 18 de novembro de 2011

PARECER N° 025/2011 - CEP UNICAP

O Comitê de Ética em Pesquisa, em reunião do dia 04 de NOVEMBRO de 2011, considerou o Projeto de Pesquisa, com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética - CAAE nº 0015.0.096.000-11, registro Interno CEP UNICAP N° 012/2011, intitulado:

PRÁTICAS INSTITUCIONAIS: POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO NA PERSPECTIVA PSICOSSOCIAL, que tem, como pesquisadora principal:

Profa Dra Ana Lúcia Francisco (PSICOLOGIA/UNICAP)

RESUMO DO PARECER

- O estudo não apresenta riscos de agravos éticos e está em consonância com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, com a Declaração do Helsinque e com o Código de Nuremberg para experimentação humana.

O **RELATÓRIO FINAL** deverá ser entregue no semestre correspondente ao término da pesquisa, conforme cronograma apresentado no Projeto de Pesquisa aprovado.

Valemo-nos da oportunidade para solicitar-lhe que, ao consultar o CEP UNICAP, indique o número do processo já referenciado.

Atenciosamente,

Profa Dra Alina Maria Grego Lins
 Pró-reitora Acadêmica - PRAC
 Universidade Católica de Pernambuco

Profa Dra Edilene Freire de Queiroz
 Coordenadora do Comitê de Ética em
 Pesquisa
 Coordenadora Geral de Pesquisa
 Universidade Católica de Pernambuco

sas 3375.4-0
 10/11/2011 10:24:04

ANEXO B**Carta de aceite**

Declaramos, para os devidos fins, que concordamos em disponibilizar os espaços desta instituição as atividades referentes ao Subprojeto de Pesquisa **VIOLÊNCIAS ESCOLARES: FALAS DE EDUCADORES**, desenvolvido pela doutoranda Maria de Fátima Ferrão Castelo Branco. Este subprojeto é um segmento do Projeto de Pesquisa **PRÁTICAS INSTITUCIONAIS: POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO NA PERSPECTIVA PSICOSSOCIAL**, sob orientação e responsabilidade do Prof. Dr. Marcus Túlio Caldas e co-orientação da Profa. Dra. Ana Lúcia Francisco, do Programa de pós-graduação em Psicologia Clínica da Universidade Católica de Pernambuco.

Responsável

Recife, de _____ de 2011.

ANEXO C**Carta de anuência**

Declaro, para os devidos fins, que concordo em participar do Subprojeto de pesquisa **VIOLÊNCIAS ESCOLARES: FALAS DE EDUCADORES**, segmento do Projeto de Pesquisa **Práticas Institucionais: Possibilidades de Intervenção na Perspectiva Psicossocial**, sob orientação e responsabilidade do Prof. Dr. Marcus Túlio Caldas e co-orientação da Profa. Dra. Ana Lúcia Francisco, do programa de pós-graduação em Psicologia Clínica da Universidade Católica de Pernambuco, desenvolvendo as atividades que me competem pelo período de execução previsto no referido projeto.

Recife, -----

Nome

CPF

Identidade

Fones

Email