



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO
CLARO**



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR: REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

TATIANA APARECIDA BARBOSA

AGOSTO - 2018

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR: REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

TATIANA APARECIDA BARBOSA

Orientadora: Profa. Dra. Andreia Osti

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Agosto - 2018

B238v Barbosa, Tatiana Aparecida
A violência no contexto escolar: representações de
alunos do Ensino Fundamental / Tatiana Aparecida
Barbosa. -- Rio Claro, 2018
123 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Andreia Osti

1. Representação Social. 2. Violência. 3. Violência
psicológica. 4. Relações interpessoais. 5. Ensino. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do
Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.


CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Representação social no contexto escolar: entre violências percebidas e ignoradas

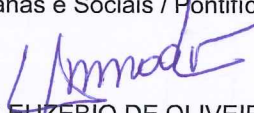
AUTORA: TATIANA APARECIDA BARBOSA

ORIENTADORA: ANDREIA OSTI

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:


Profa. Dra. ANDREIA OSTI
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP


Prof. Dr. SAMUEL MENDONÇA
Ciências Humanas e Sociais / Pontifícia Universidade Católica de Campinas - SP


Prof. Dr. JOSE EUZÉBIO DE OLIVEIRA SOUZA ARAGÃO
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Rio Claro, 24 de agosto de 2018

TÍTULO ALTERADO PARA:

A VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR: REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

AGRADECIMENTOS

À espiritualidade, motivo de minha existência, auxílio nas minhas angústias.

À minha filha Rafaela, por ser tão amiga, companheira, aceitar meus dias em frente ao computador, minhas ausências e, ainda assim, me dar força nos momentos de desânimo. Eu amo você, meu presente, meu amor eternamente.

Ao meu pai e minha mãe, cada um à sua forma, sei que torcem por mim em minha caminhada de vida.

À minha mãe espiritual Ifakemi e sua coroa e ao seu esposo Luís, amparo e auxílio na minha caminhada existencial nesta vida e espero que em muitas outras.

À minha amiga Myrthes Dantas, mola propulsora desta conquista, que com seu jeito inspirador, me fez acreditar que eu também era capaz e apostou em mim, me auxiliando no início desta caminhada.

À minha professora orientadora Andreia Osti, que aceitou me orientar com toda a sua sabedoria, discernimento, exatidão e eficiência. E hoje, mais que minha orientadora, uma amiga com muitas questões afins na caminhada da vida.

A todos meus professores e professoras do programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP. Como foi rica a experiência de estar com pessoas que enriqueceram meu olhar, abrindo-me outras possibilidades de pensamento e reflexão na construção diária do meu ser.

Aos colegas e às colegas que conheci durante as aulas. Quanta sabedoria em suas pesquisas. Quantos conhecimentos me proporcionaram. Em especial à Tatiana e Flávio, pelo amparo e parceria.

Aos professores Doutores José Euzébio de Oliveira Souza Aragão e Samuel Mendonça, que gentilmente aceitaram avaliar minha dissertação, com apontamentos construtivos, me impulsionando a acreditar na realização deste trabalho.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse à renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las do nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (Arendt, 2001, p. 247).

RESUMO

A violência é um fenômeno presente nas relações sociais historicamente estabelecidas e explicadas a partir de determinações culturais, políticas, econômicas e psicossociais, imanente às sociedades humanas, enraizada em nossa cultura e em nossa memória. Pode se manifestar de diversas formas e em diferentes circunstâncias, inclusive no espaço escolar, local tido como locus de desenvolvimento, aprendizagem e convivência, que pode tornar-se também lugar de produção e reprodução da violência, tanto das mais aparentes (física, verbal, patrimonial), quanto das mais sutis (institucional, psicológica, simbólica), que por mais difíceis de serem evidenciadas, devido à imaterialidade dos atos, podem causar danos emocionais ao desenvolvimento de crianças e adolescentes. Os estudos apontam que a representação da violência está geralmente associada à falta de diálogo, e às agressões verbais e físicas, constantemente observadas na resolução de conflitos, provocados pela disputa de poder ou dificuldades interpessoais nas relações cotidianas escolares aluno/aluno ou professor, gestor/aluno. O problema que se coloca nesta pesquisa, dada sua temática, diz respeito às quais representações possibilitariam os estudantes perceber uma violência mais sutil, como a violência psicológica, verificada pelas modalidades humilhação e discriminação/rejeição na relação professor-aluno? Nesta perspectiva, este trabalho investigou as representações dos discentes do Ensino Fundamental I, de uma escola do interior de Minas Gerais, sobre a violência psicológica no contexto escolar, através da observação do cotidiano da sala de aula e de entrevista semiestruturada com 115 alunos dos quartos e quintos anos, identificando quais representações estes possuem sobre a violência no cotidiano escolar, especificamente sobre a violência psicológica, e se estes percebem ou se sentem vítimas ou não de violência psicológica na relação interpessoal educacional com o professor. Os resultados indicam que a maioria dos alunos apresenta uma representação da violência vinculada à verificação de agressões físicas, isto é, a representação da violência está ancorada à violência física, tal como em atos de bater, chutar, machucar, brigar, empurrar, matar, esfaquear, inclusive no âmbito escolar. Devido a estas representações, notou-se que a violência psicológica é pouco percebida pelos discentes, visto não haver atos físicos visíveis e pela representação de que um professor não age com violência, tendo seus atos explicados e justificados como parte do processo de ensino, o que inclui as atitudes agressivas vindas deste profissional. Ademais, outros aspectos também foram mencionados pelos participantes, tais como violência entre pares, violência verbal e relatos de vivências pessoais. Poucos alunos conceituam a violência psicológica, nomeando-a por palavras como humilhação ou a definem a partir da percepção dos sentimentos despertados em si, a exemplo de sentimentos como mágoa e tristeza.

Palavras-Chave: Representação. Violência. Violência psicológica. Relações Interpessoais. Ensino.

ABSTRACT

Violence is a phenomenon present in social relations historically established and explained from cultural, political, economic and psychosocial determinations, immanent in human societies, rooted in our culture and in our memory. It can be manifested in different ways and in different circumstances, including in the school space, a place of development, learning and coexistence. It can also become a place of production and reproduction of violence, both of the most apparent (physical, verbal, patrimonial) (institutional, psychological, symbolic), which, however difficult to prove due to the immateriality of the acts, can cause emotional damage to the development of children and adolescents. The studies show that the representation of violence is usually associated with a lack of dialogue, and the verbal and physical aggressions, constantly observed in the resolution of conflicts, provoked by the power struggle or interpersonal difficulties in the daily school relations student / student or teacher, manager / student. The problem that arises in this research, given its thematic, concerns which representations would enable students to perceive a more subtle violence, such as psychological violence, verified by the humiliation modalities and discrimination / rejection in the teacher-student relationship? In this perspective, this work investigated the representations of the students of elementary school I of a school in the interior of Minas Gerais on psychological violence in the school context, through the observation of the daily routine of the classroom and a semi-structured interview with 115 students in the rooms and fifth years, identifying which representations they have about violence in school life, specifically about psychological violence, and whether they perceive or feel themselves victims or not of psychological violence in the interpersonal educational relationship with the teacher. Results indicate that most of the students present a representation of violence linked to the verification of physical aggressions, that is, the representation of violence is anchored to physical violence, such as in beating, kicking, injuring, fighting, pushing, killing, stabbing, even in school. Due to these representations, it was noticed that the psychological violence is little perceived by the students, since there are no physical acts visible and by the representation that a teacher does not act with violence, having their actions explained and justified as part of the teaching process, the which includes the aggressive attitudes coming from this professional. In addition, other aspects were also mentioned by the participants, such as peer violence, verbal violence and personal experiences. Few students conceptualize psychological violence, naming it by words as humiliation or defining it from the perception of the feelings aroused in students, such as feelings such as hurt and sadness.

Keywords: Representation. Violence. Psychological violence. Interpersonal Relationships. Teaching.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Dados das participantes.....	62
QUADRO 2: Violência Psicológica observada no cotidiano escolar.....	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EJA	Educação de Jovens e Adultos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
2. CONSIDERAÇÕES SOBRE A TEORIA DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL	19
2.1 Representação social: que conceito é esse?.....	19
3. APONTAMENTOS SOBRE O CONCEITO DE VIOLÊNCIA	29
3.1 Violência na escola.....	30
3.2 Violência psicológica	38
4.REPRESENTAÇÕES ACERCA DA VIOLÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR: REVISÃO DE LITERATURA	49
4.1 Representações acerca da violência na escola:o que fala a comunidade escolar	49
4.2 Representações acerca da violência no contexto escolar: o que falam os discentes	54
5.Delineamento da Pesquisa	59
5.1 Objetivos	59
5.1.1 Objetivo Geral.....	59
5.1.2 Objetivos específicos.....	59
5.2 Justificativa e Problema	59
5.3 Participantes	62
5.4 Instrumento.....	62
5.5 Procedimento de coleta	64
5.6 Procedimentos de análise	66
6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	68
6.1 Resultado da observação	68
6.2Análise das entrevistas	71
6.2.1 Representação social da violência	72
6.2.2 Representação social da violência na relação interpessoal com o professor no cotidiano da sala de aula	83
6.2.3Representação da violência psicológica: modalidade humilhação.....	88
6.2.4 Representação da violência psicológica: modalidade rejeição/discriminação	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICE A: MODELO UTILIZADO PARA REGISTRO DAS RESPOSTAS OBTIDAS	122

INTRODUÇÃO

Conceituar violência de forma universal é inviável, pois cada sociedade tem seus próprios critérios para definir a violência, não havendo, então, uma definição universal única e exata (MICHAUD, 1989).

O conceito de violência está implicado na subjetividade do indivíduo perante o fenômeno, pois de acordo com Abramovay (2006), a conceituação do que é ou não considerado como violência, muitas vezes apresenta embasamento não em fatos concretos, mas em rumores que circulam a vivência social de determinado grupo, acarretando sentimento de insegurança e medo de serem vítimas de determinadas situações.

A violência é um fenômeno inerente à vida humana, presente nas relações sociais historicamente estabelecidas e explicada a partir de determinações culturais, políticas, econômicas e psicossociais, imanente às sociedades humanas. Assim entendida, a violência pode se manifestar de diversas formas e em diferentes circunstâncias, tais como na vida doméstica, política, policial, religiosa, criminal, simbólica, nas ruas, no trânsito, nas escolas, no campo, contra a criança, o jovem, a mulher, o idoso, o portador de necessidades especiais, o afrodescendente, o homossexual, dentre outras. Nesse contexto, pode-se dizer que a violência está, de certa forma, enraizada em nossa cultura e em nossa memória, sendo composta por uma ampla possibilidade de formas e características de apresentação na vida cotidiana.

As situações de violência abrangem diferentes vertentes, como o não reconhecimento do outro, a violência como negação da dignidade humana, a violência como ausência de compaixão, a violência como palavra alicerçada pelo poder (ZALUAR; LEAL, 2001). Todas elas se caracterizam pelo pouco espaço existente para o aparecimento do sujeito da argumentação, da negociação ou da demanda, enclausurado que fica na exibição da força física pelo seu oponente ou esmagado pela arbitrariedade dos poderosos que se negam ao diálogo.

A violência, fenômeno presente nas relações sociais em todas as camadas e grupos da sociedade, de forma ampla e complexa, estaria também presente no espaço escolar? Seria o ambiente escolar, um espaço de convivência e de interação, um lugar também de produção e reprodução de violência nas suas variadas modalidades?

Tais indagações se fizeram durante todo meu percurso profissional enquanto professora do Ensino Fundamental I da Rede Estadual e Municipal de Educação de Minas Gerais, por dezoito anos. Incomodava-me a maneira violenta como a gestão escolar e o corpo

docente agiam para resolver conflitos da mesma ordem, e como os Direitos da Criança e do Adolescente eram resguardados, na maioria das vezes, da violência física, mas, rotineiramente, eram vítimas de violência psicológica na relação interpessoal com o professor, em suas mais variadas modalidades de humilhação, discriminação, rejeição, exposição, sem contar a violência verbal, cotidianamente verificada e justificada, devido à relação de poder, para educar e disciplinar os alunos. Tal situação incomodava-me profundamente, pois as situações verificadas no cotidiano da escola eram justificadas, na maioria das vezes, à luz das teorias do desenvolvimento, que já previam certos tipos de comportamentos, ações, atitudes e organização grupal próprias da faixa etária do grupo ou indivíduo envolvido em questões conflituosas, mas eram analisadas pela escola como insuportáveis e fora da normalidade. Sem contar, a análise sócio-histórico-cultural, que, ao não ser considerada pelos profissionais que atendem alunos da periferia, com características próprias e formas de conviver específicas daquela comunidade, causa estranhamento aos professores, que tendem a rotular outras formas culturais de convivência, sentindo-se na obrigação de ditar um modo “correto” de agir individualmente e de interagir socialmente, ou, agem de forma preconceituosa e desacreditada frente à aprendizagem e emancipação intelectual e social dos discentes. Tal situação sempre me incomodou por acreditar no poder transformador da educação, tendo os gestores, professores a obrigação de abrir espaço ao diálogo, possibilitando formas não violentas de convívio social e resolução de conflitos, sendo exemplos e representações positivas, talvez as únicas dentro da realidade social daquela comunidade, a propor e possibilitar outras formas de ser e conviver. O interesse pela teoria das representações sociais, aliada a estes questionamentos, levou-me a pesquisar se os alunos percebem a violência psicológica nas relações de poder dentro no cotidiano escolar, como isso os afeta e pode interferir na constituição emocional, social das crianças e adolescentes, podendo-se perceber se a escola cumpre seu papel emancipador na formação de indivíduos críticos e autores de sua história.

Historicamente a questão da violência nas escolas foi verificada e, de acordo com Charlot (2002), encontram-se relatos do século XIX na França sobre a violência em escolas de nível secundário, e também, nas décadas de 1950 e 1960, existem registros sobre relacionamentos violentos entre alunos de escolas profissionais. Sabe-se que em décadas passadas a escola se utilizava de castigos corporais e disciplina rígida como metodologia para garantir da disciplina de alunos.

No Brasil, o estudo da violência na área educacional tem sido alvo de estudos, pesquisas e debates (Abramovay, 2002; Derbarbieux, 2002; Kodato, 2004; Nascimento, 2011, Priotto, 2008) a partir da década de 1980 e evoluiu sua concepção com o passar do tempo. No início, os estudos mostravam a violência na escola como forma de indisciplina (Abramovay,

2003), porém essa concepção foi sendo substituída por delinquência juvenil e comportamento antissocial. Ultimamente, a violência escolar é entendida como um problema complexo, pois abarca situações de exclusão social, indicando a necessidade de avaliações que ultrapassem apenas as questões centradas nas transgressões praticadas por jovens (Abramovay, 2006), considerando-se as inúmeras variáveis envolvidas neste fenômeno.

Charlot (2002) aponta três dimensões da violência escolar: a violência na escola, violência da escola e violência à escola. A violência à escola é descrita como atos contra a escola contendo atitudes como insulto ou agressão. A violência na escola é caracterizada como aquela que ocorre no território escolar e a violência da escola (institucional, simbólica) caracteriza-se pela forma como os jovens são tratados pela instituição. Em consonância, Guimarães (2002) descreve a violência da escola como a forma que a instituição conduz suas ações aos alunos, podendo ser expressas pelas seguintes palavras: opressão, falta de respeito, tratamento pejorativo e humilhação.

Neste sentido, instiga-nos a possibilidade de refletir a violência da escola, isto é, a violência institucional, promovida pela organização escolar a partir das normas, regras e concepções de ensino e aprendizagem rígidas e autoritárias que permeiam o cotidiano e a violência simbólica, instituída pelas relações de poder frequentemente presentes nas relações interpessoais escolares, presente entre os próprios alunos e também nas relações entre profissionais e alunos.

As pesquisas apontam (Kappel, 2014; Netto, 2012; Paula, 2013) que a representação da violência está geralmente associada à falta de diálogo e às agressões verbais e físicas constantemente observadas na resolução de conflitos provocados pela disputa de poder ou dificuldades interpessoais nas relações cotidianas escolares, principalmente entre pares (aluno/aluno). Porém, a violência da escola (Charlot, 2002) seria percebida e analisada no contexto escolar, principalmente pelos estudantes? Estes possuiriam representações acerca da violência, da violência na escola e na sala de aula, especificamente nas atitudes do professor? Perceberiam uma violência mais sutil, como a violência psicológica, que, segundo o Ministério da Saúde (2002) é verificada pelas modalidades, isto é, pelas situações de ameaça, chantagem, exploração, cobrança de comportamento e, no caso desta pesquisa, pelas modalidades humilhação e discriminação/rejeição na relação professor-aluno? Estaria a violência simbólica, instituída especificamente na figura de poder do professor, vinculada ao desencadeamento da violência psicológica e, conseqüentemente, às agressões verbais e físicas que alcançam proporção midiática e alarde social? Esses questionamentos conduziram este trabalho a buscar identificar a representação dos estudantes e se estes se sentem, ou não, vítimas de violência psicológica na relação educacional com o professor.

Considerando a escola como um espaço de formação e assumindo a assertiva que o sujeito se constitui nas e pelas relações que mantém com o outro durante seu desenvolvimento, Nascimento (2011) ressalta que a violência psicológica está instaurada nas relações sociais, tendo um papel importante na constituição da criança submetida a estas práticas, principalmente quando o professor pode imprimir nas suas relações com os alunos, atitudes que se configurem como violência psicológica.

Nesse contexto, torna-se indispensável refletir sobre a maneira como o professor lida com o aluno, pois, segundo Arpini (2003), este comportamento pode reforçar a presença da violência institucional representada pela escola. O autor também afirma que o autoritarismo vivenciado nas relações entre professores e alunos pode ser considerado uma forma de igualar o processo de aprendizagem, desconsiderando as diferenças existentes entre os alunos, o que pode prejudicar o processo de aprendizagem, renegando à escola sua característica de espaço de reconhecimento da diversidade.

Bonavides (2005) constatou que a violência psicológica contra crianças compromete o desenvolvimento positivo do autoconceito e autoestima, influenciando na constituição da subjetividade, da autoimagem e personalidade do indivíduo, por intermédio do processo de internalização, na qual os outros são significativos. A autora ainda considera o ambiente escolar um espaço privilegiado para a socialização e desenvolvimento da autoestima, podendo a violência psicológica neste espaço acarretar danos consideráveis contra a criança.

Destaca-se que a violência psicológica contra a criança é geralmente estudada como uma das formas de violência doméstica e/ou familiar, porém, pode ocorrer em outros âmbitos como a creche ou a escola (NASCIMENTO, 2011).

Para o Ministério da Saúde, violência psicológica é definida como:

[...] toda ação ou omissão que causa ou visa causar dano à autoestima, a identidade ou ao desenvolvimento da pessoa. Inclui: ameaças, humilhações, chantagem, cobranças de comportamento, discriminação, exploração, crítica pelo desempenho sexual, não deixar a pessoa sair de casa, provocando isolamento de amigos e familiares, ou impedir que ela utilize o seu próprio dinheiro. Dentre as modalidades de violência, é a mais difícil de ser identificada. Apesar de ser bastante frequente, ela pode levar a pessoa a se sentir desvalorizada, sofrer de ansiedade e adoecer com facilidade, situações que se arrastam durante muito tempo e, se agravadas, podem levar a pessoa a provocar suicídio (BRASIL, 2002).

Nascimento (2011) ressalta a existência de várias definições teóricas acerca da violência psicológica, o que dificulta sua identificação e o diagnóstico adequado em nossa sociedade, especialmente a cometida contra crianças e adolescentes. Para Azevedo e Guerra (1989, p. 43), a violência psicológica:

[...] ocorre dentro de um padrão ou de episódios de relacionamento pai-mãe-filho (a) no cotidiano da vida de uma família concreta em situação historicamente dada; traduz – se numa série de condutas dos pais ou responsáveis, dirigidas à criança ou adolescente: rejeição/humilhação/isolamento/indiferença/terror; decorre da interação multicausal de uma série de fatores sócio-econômicos, político-culturais e psicológicos, sendo que a gênese é sempre do social para o psicológico [...].

Contudo, será que os atores envolvidos no cotidiano escolar se percebem como vítimas de violência psicológica, especificamente na relação professor/aluno? Que representações terão os alunos sobre este tipo de violência e como estas interferem no espaço escolar? Nesse contexto, faz-se necessário investigar as representações que os alunos, atores geralmente envolvidos e, na maioria das vezes, protagonistas de situações de violência no cotidiano escolar, têm sobre essa temática.

Para responder a estes questionamentos, Moscovici (2003), por meio da Teoria das Representações Sociais, oferece possibilidades para pensarmos a realidade social com a qual nos deparamos, permitindo reflexões sobre as elaborações e tendências que conduzem o viver social. A abordagem das Representações Sociais, atrelada a uma análise profunda do contexto da produção destas, da análise e percepção do contexto e do levantamento da perspectiva histórica, possibilita o entendimento do processo de constituições destas representações através da análise de aspectos culturais, ideológicos e interacionais de um grupo e como estas interferem, mobilizam e determinam percepções, comportamentos e modos de vida de grupos e indivíduos (MOSCOVICI, 1961).

Nosso cotidiano social está impregnado de representações, elas são formas de conhecimento e organização psicológicas partilhadas através do viver e fazer social, na relação com o outro. A informação e a imagem mental são modelos e crenças recebidas e transmitidas a partir dos valores e crenças presentes no contexto social em que o indivíduo está inserido, tornando isto, representações impregnadas nas relações, constituindo vias de apreensão do mundo concreto, fruto de uma constituição histórica e cultural (MOSCOVICI, 1978).

A violência como objeto de estudos das representações sociais, pressupõe considerá-la como um sistema de representação simbólica, isto é, compõe uma rede de interpretações que o indivíduo possui como referência e a partir desta se posiciona frente aos diferentes aspectos do viver social em que estão inseridos (FARIA, 2007).

Levantar as percepções de alunos sobre a violência no contexto escolar, percebendo as representações e a influência destas nas interações cotidianas permite conceber este fenômeno em suas múltiplas facetas e a influência destas informações, vivências e percepções nas relações interpessoais no espaço escolar.

A relação entre a violência e a representação da mesma é compreendida por McGuigan (2001), como sendo a violência um fenômeno de representação social, na medida em que causa forte impacto na vida cotidiana. Para o referido autor, violência se caracteriza como um fenômeno que normalmente aparece nas representações sociais, pois diferentes grupos formulam explicações, justificando ações e comunicando o sentido que atribuem à violência, a fim de familiarizar-se com este conceito, compreendendo-o no contexto da realidade social que estão inseridos.

Justifica-se a escolha da Teoria das Representações Sociais uma vez que a mesma oferece possibilidades para pensarmos a realidade social com a qual nos deparamos, permitindo refletir nas elaborações e tendências que conduzem o viver social e na medida em que a temática escolhida – violência – se configura como um elemento de representação social (MOSCOVICI, 2003).

A educação, fator imprescindível no desenvolvimento da personalidade de crianças, adolescentes e jovens, destaca-se na contemporaneidade pelo alto índice de violência no cotidiano escolar. A violência na escola, em suas manifestações implícitas ou explícitas tem excluído e oprimido cada vez mais os alunos vitimados, e o uso da violência tem-se mostrado cada vez mais utilizado para o estabelecimento do poder, do domínio do espaço e das relações sociais. Levantar as percepções de alunos sobre a violência no contexto escolar, percebendo as representações e a influência destas nas interações cotidianas permite conceber este fenômeno em suas múltiplas facetas e a influência destas informações, vivências e percepções nas relações interpessoais no espaço escolar. Faz-se emergente o estudo da violência psicológica através da representação dos alunos, objeto desta investigação, pois isso permitirá conhecermos concepções a partir do ponto de vista discente, abrangendo a representação que o indivíduo faz de sua realidade, através de suas ideias e interpretações.

A presente pesquisa tem por objetivo conhecer a representação de 115 alunos do Ensino Fundamental I (4º e 5º anos), de duas escolas localizadas em uma cidade do interior de Minas Gerais acerca da violência no contexto escolar, especificamente sobre a violência psicológica nas modalidades discriminação/rejeição e humilhação possivelmente instaurada nas relações interpessoais que permeiam o cotidiano escolar, especificamente na relação educacional entre professores e alunos escolares, buscando revelar as diferentes percepções sobre a temática, e como estas interferem na relação educacional e interpessoal do aluno com o docente, permitindo ou não que os alunos se sintam vítimas de violência psicológica, pois a falta de materialidade do ato e de evidências imediatas torna esta modalidade de violência a mais difícil de ser identificada e percebida. A opção por essa temática reside na crença de que

esse tipo de violência pode passar despercebido nas relações em sala de aula, podendo ocorrer e ser entendida como parte do cotidiano do convívio e processo de ensino aprendizagem.

O tema chama a atenção em decorrência do grande número de pesquisas e estudos sobre a temática na sociedade brasileira (Abramovay, 2002; Mesquita, 2009; Sato, 2010), e em especial, a constante preocupação com a área educacional, no que tange aos aspectos de relação e formação social do indivíduo no cotidiano escolar, além de constituir-se num aspecto importante para a formação de professores, ampliando e enriquecendo a discussão sobre o tema tanto para a área da educação tanto para a sociedade em geral.

Segundo Costa (2015), conhecer o modo que os jovens representam a violência no cotidiano escolar, produzirá significados e implicações atribuídas a esse fenômeno, possibilitando a compreensão da forma como o grupo social em questão organiza suas experiências, baseadas na aceitação ou rejeição dos atos agressivos. O autor ressalta que as representações levantadas potencializarão o desenvolvimento de estratégias que favoreçam um processo educativo com vistas à prevenção e promoção da saúde individual e coletiva.

Através das representações, será possível avaliar se estes se sentem vítimas, percebendo a violência sofrida cotidianamente; se esta questão está já naturalizada na relação de poder, sendo recebidas e aceitas como formas normatizadas na relação aluno-professor; se estes percebem a violência sofrida, mas sujeitam-se devido à posição hierárquica ou mesmo afetiva estabelecida com o docente ou se os alunos têm caracterizado a violência psicológica como uma transgressão aos direitos.

Acredita-se que essa pesquisa possibilita o levantamento de reflexões pertinentes tanto ao professor, tanto ao aluno e oportunizará discussões e reflexões sobre os conflitos interpessoais inerentes ao espaço escolar, buscando formas menos agressivas para que este espaço se fortaleça como um local de desenvolvimento cognitivo e social, promotor de emancipação e cidadania, objetivando a formação de indivíduos críticos e conscientes de seus deveres e também de seus direitos. Objetiva-se contribuir para a melhora na relação professor/aluno, promovendo reflexões acerca das dificuldades nas relações escolares, ressaltando as possíveis consequências para o desenvolvimento social e intelectual dos alunos.

Considerando temas anteriormente abordados e as relevantes discussões e pesquisas acerca da violência escolar, nos capítulos dessa dissertação pretendeu-se aprofundar alguns assuntos aqui abordados, como forma de melhor compreender os fenômenos da violência, conceituações e modalidades e como estes estão ancorados nas representações apresentadas pelos alunos. Desse modo, no segundo capítulo apresenta-se a teoria da Representação Social de Serge Moscovici (1978), teoria escolhida por considerar as representações dos grupos e indivíduos como conjuntos dinâmicos, capazes de produzir comportamentos e modos de

relacionar-se com o meio ambiente, constituindo, modificando e ampliando o viver social através de novas percepções e ações. Podem ser entendidas como um material teórico que permite objetivar, interpretar e elaborar a realidade e na presente pesquisa, entender quais são as representações acerca da violência, da violência psicológica, possibilitando analisar se estas possibilitam ou não que os alunos se sintam vítimas na relação interpessoal educacional com o professor. A violência como objeto de estudos das representações sociais, pressupõe considerá-la como um sistema de representação simbólica, isto é, compõe uma rede de interpretações que o indivíduo possui como referência e a partir desta se posiciona frente aos diferentes aspectos do viver social em que estão inseridos.

O capítulo 3 *Violência* teve por objetivo expor uma breve explanação sobre o fenômeno da violência e sua multiplicidade de formas de serem evidenciadas e diferenciadas, possibilitando não uma conceituação universal, mas sim explicada por períodos históricos e culturais que acarretam diversas compreensões e assimilações sobre o tema, sendo ressignificadas de acordo com “tempos, lugares, relações e percepções”. Será ressaltada a violência ocorrida no cotidiano escolar, numa perspectiva de análise que permite perceber como este espaço de interação, pode se tornar lugar de produção e reprodução de violência em suas mais diversas modalidades - física, verbal, institucional - enfatizando-se teorias acerca das definições e reflexões acerca da violência psicológica, suas características e como afeta o desenvolvimento psicológico, emocional e pedagógico dos alunos expostos a essa sutil modalidade de violência, instituída nas relações interpessoais professor e aluno, através das relações de poder.

O capítulo 4 *Representações acerca da violência no cotidiano escolar: revisão de literatura* expõe uma revisão bibliográfica acerca das representações da violência no contexto escolar, apresentando resultados de pesquisas acadêmicas com a comunidade escolar, e especialmente com os discentes, possibilitando verificar as percepções sobre o fenômeno entre participantes. No capítulo 5 *Delineamento da pesquisa* apresenta-se os objetivos do estudo; os participantes; a metodologia utilizada e a forma de análise dos dados recolhidos. Por fim, o Capítulo 6 *Análise e discussão dos resultados* apresenta os resultados da observação realizada nas salas de aula, junto aos dados recolhidos de situações que poderiam ser caracterizadas como violência psicológica. Em seguida, há a análise das entrevistas, elencando, seguindo a perspectiva da análise de conteúdo, as categorias que indicam as representações relativas a cada uma das questões apontadas, junto à análise de onde estariam ancoradas tais representações.

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE A TEORIA DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Este capítulo se fundamenta na Teoria da Representação Social de Serge Moscovici (1978), por permitir compreender como as pessoas e grupos pensam determinadas temáticas, o que acaba por influenciar e elaborar a compreensão de nossa realidade. Também inclui estudos sobre representações relacionadas ao campo da violência na escola. Ambas as leituras compõem a base teórica e metodológica desta pesquisa, com o objetivo de refletir sobre as representações vivenciadas pelos indivíduos acerca da violência psicológica na escola.

2.1 Representação social: que conceito é esse?

De acordo com Santos e Almeida (2005) a teoria científica é caracterizada pela forma com que o conhecimento é organizado, isto é, suas especificidades diante das hipóteses e conceitos, articulados em um sistema composto por deduções que conduzam às hipóteses primeiras, promovendo outras que as sucedam logicamente.

Bourdieu (1989) ressalta o caráter provisório de uma teoria, isto é, a teoria científica não mais considerada como verdade absoluta, composta por explicações definitivas de uma afirmação estática e única. Ao contrário, o autor analisa a possibilidade de considerarmos a teoria científica como uma explicação provisória, passível de admissão de outras possibilidades, explicações e interpretações quando vista por outras perspectivas. A teoria científica passa então a ser uma verdade absoluta não acabada, oportunizando a possibilidade de criação e produção de outros modelos a serem adotados, propiciando outras explicações, interpretações, compondo outros pontos de vista acerca do fenômeno estudado, compondo assim um caráter provisório do conhecimento científico.

Moscovici (1978) amplia esta reflexão ao discutir a teoria das representações sociais, ocupando grande espaço no Campo da Psicologia Social ao proporcionar novas formas de perceber, entender e interpretar os fenômenos sociais. O autor sugere a compreensão da interpretação que o indivíduo, grupo e sociedade têm sobre assuntos e concepções que compõem o imaginário e como estas se manifestam nas relações sociais através do diálogo, interferindo na conduta e valores individuais e grupais. Segundo o autor, a Teoria da Representação foi formulada na sociologia por Durkheim (1978), que apontou a representação individual como fenômeno psíquico, permeada pela representação coletiva, servindo como elemento básico para elaboração de uma teoria da religião, da magia e do pensamento místico.

Durkheim (1978) propôs o conceito de “representação coletiva”, definindo-o como uma forma de conhecimento amplo e heterogêneo, reunido em uma grande parte da história da humanidade, nos fenômenos, o que permitiria explicar os conceitos abstratos como religião, mitos, opiniões, possibilitando uma leitura sociológica, numa perspectiva histórica, compreendendo a sociedade de acordo com cada momento histórico e social vivenciado. Segundo o autor, as representações são compostas de apreensões da vida, do mundo material realizadas em cada indivíduo de forma consciente e sempre com potencial criador. Moscovici (1978) propõe outra perspectiva, defendendo que as representações são sociais, pois pertencem ao mundo contemporâneo, marcado pela facilidade da informação, impulsionada pela tecnologia. Considera que as representações, quando compartilhada(s) no grupo, acabam por ser incorporadas na nossa consciência coletiva, fazendo com que comportamentos sejam produzidos.

A diferença entre o conceito de representação de Durkheim e Moscovici está, para esse último, em sua gênese. Moscovici (1978) afirma que estudando representações sociais, devemos estudar tanto a cultura, como a mente do indivíduo e que Durkheim formulou a ideia de representações coletivas, preocupado com a oposição entre coletivo e o individual e em mostrar a continuidade entre religião e ciência. Nesse sentido, Moscovici (1978) se refere a uma sociedade incorporada por suas redes, pessoas e suas interações.

As representações sociais são um tipo de saber, possuem modos de elaboração e funções específicas, apresentando e reconhecendo especificidades de saberes que possuem métodos e funções próprias, historicamente construídas. Tal elaboração não implica, necessariamente, numa negação do saber científico ou qualquer forma de saber (Carvalho, 2008). De acordo com Jodelet (1990, p. 22-23):

(...) representar ou se representar corresponde a um ato do pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto. Não há representação sem objeto. (...), conteúdo concreto do ato de pensamento, a representação mental traz a marca do sujeito e de sua atividade. Este último aspecto remete às características de construção, criatividade e autonomia da representação, que comportam uma parte de reconstrução, de interpretação do objeto e de expressão do sujeito.

A autora citada anteriormente ressalta as caracterizações e estruturas das representações: “são sempre representações de um objeto; possuem caráter imaginante e a propriedade de tornar intercambiável o sensível e a idéia, o percebido e o conceito; tem caráter simbólico e significativo, além de possuir caráter construtivo e autônomo criativo” (Jodelet, 1990, p. 360-5). Muitos autores referenciam o método de análise das representações sociais (Jodelet, 2001; Farr, 1994; Spink, 1995; Guareschi, 1994; Arruda, 2000), porém neste

trabalho em específico será elucidado o tema através das produções teóricas de Serge Moscovi sobre o tema.

Serge Moscovici elaborou a Teoria das Representações Sociais na França, quando em seu trabalho “La Psychanalyse, son image et son public” (1961), propôs a socialização da psicanálise, investigando-a em sua representação leiga, ou seja, como a psicanálise era representada a partir de diferentes leituras (Farr, 1994). De acordo com Farr (1994), Moscovici observou que: 1) uma representação social sempre envolve um objeto e um sujeito; 2) representar é assumir uma teoria que facilite a tarefa de decifrar, predizer ou antecipar atos individuais e coletivos; 3) a absorção da ciência pelo senso comum envolve a formação de outro tipo de conhecimento, adaptado a outras necessidades e obedecendo a outros critérios. A partir dessa constatação, Moscovici (1978) elaborou sua teoria buscando captar os fenômenos que permeavam o cotidiano da vida dos indivíduos e de que modo estes compartilhavam ideias e conceitos através da comunicação interpessoal e intergrupala, gerando as características do pensamento dos membros daquele grupo, isto é, as representações sociais que permeavam o contexto social dos indivíduos e grupos. Com base nessa premissa, Moscovici (1978, p.214) definiu representação social como:

O conteúdo do pensamento cotidiano, e do conjunto de ideias que dá coerência a novas crenças religiosas, ideias protetivas e as conexões que criamos espontaneamente, assim como respiramos. Ele nos torna possível classificar pessoas e objetos, comparar e explicar comportamentos e objetivá-los como parte do nosso conteúdo social.

As representações sociais, na perspectiva de Moscovici (2003), têm como ponto de partida a ideia de que o sujeito e o objeto são indissociáveis, isto é, um objeto não existe por si mesmo, mas sim em relação a um sujeito individual ou um grupo. De acordo com a sociedade presente, em seus âmbitos políticos, científicos e humanos em constante mutação provocam a heterogeneidade, a flutuação dos sistemas unificadores – ciências oficiais, religiosos, ideológicos – e as alterações sofridas, permitindo reiterar-se a vida cotidiana, tornando-se parte da realidade comum. O indivíduo, neste aspecto é, de acordo com Moscovici (2003), tanto um agente de mudanças na sociedade da qual ele pertence, quanto dela é um produto. A abordagem das Representações Sociais está atrelada a uma análise profunda do contexto da produção destas, através da análise e percepção do contexto e do levantamento da perspectiva histórica, possibilitando o entendimento do processo de constituições das representações através da análise de aspectos culturais, ideológicos e interacionais de um grupo (MOSCOVICI, 1961).

Para Moscovici (1978, p. 50), a representação é um “conjunto dinâmico, seu status é o de uma produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente, através de uma ação que modifica aqueles e estas”, e não apenas de uma reprodução de comportamentos ou de relações. Isto é, as representações sociais não podem ser minimizadas a “opiniões sobre”, mas devem ser entendidas como um material teórico que permite objetivar, interpretar e elaborar a realidade. O homem é então visto como um sujeito ativo que cria e ao mesmo tempo é criado pela sociedade, isto é, este tem participação ativa no processo de apreciação da realidade objetiva. O sujeito em interação com o outro, segundo Santos (2005), cria e transforma enquanto é criado e transformado, através de formas de pensar e se comunicar que seria incapaz de fazer se não convivesse em sociedade.

Nesse sentido, a apropriação da realidade objetiva requer uma construção que extrapola apenas a reprodução. “Quando contemplamos pessoas e objetos, nossa predisposição genética herdada, as imagens e os hábitos que aprendemos, as recordações que nós preservamos e nossas categorias culturais, tudo isso se junta para fazê-las tais como as vemos” (Moscovici, 2003, p.33). Spink (1993) ressalta ainda que o sujeito interpreta sua realidade de acordo com seu aparato biopsicossocial, isto é, a interpretação do real é sempre mediada por categorias históricas e subjetivamente constituídas. Portanto, a representação não surge do vazio, do nada. Ela “é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito). As características do sujeito e do objeto nela se manifestam”. Daí se origina a tensão de cada representação entre o pólo passivo da estampagem do objeto – a figura -e o pólo ativo da escolha do sujeito - a significação que lhe dá e de que ele está investido (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 2001).

Nosso cotidiano social está impregnado de representações. Segundo Moscovici (1978) elas são formas de conhecimento e organização psicológicas partilhadas através do viver e fazer social, na relação com o outro. A informação e a imagem mental são modelos e crenças recebidas e transmitidas a partir dos valores e crenças presentes no contexto social em que o indivíduo está inserido, tornando isto, representações impregnadas nas relações, constituindo vias de apreensão do mundo concreto, fruto de uma constituição histórica e cultural.

Reigota (2002) ressalta que “as representações sociais equivalem a um conjunto de princípios construídos interativamente e compartilhados por diferentes grupos que através delas compreendem e transformam a realidade”. Assim sendo, são composições resultantes das interações sociais, mediadas pelas diversas formas de comunicação, na expectativa de compreender a realidade. As representações, construídas por figuras e expressões socializadas através de imagens e linguagens, realçam, simbolizam e acabam sendo determinantes de atos, situações, condutas que se tornam cristalizadas, modeladas na medida em que os indivíduos e

grupos sociais se relacionam com situações, atos e objetos constituídos no discurso das interações sociais, produzindo e determinando comportamentos socialmente valorizados. Moscovici nos esclarece:

A representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos. Ela está vinculada a um sistema de valores de noção e prática que faz com que os indivíduos se orientem com base nessas formas no meio social em que vivem. (MOSCOVICI, 1978, p.26)

Nesse sentido, o pensamento e o conhecimento que os membros de um mesmo grupo social têm em comum são mutuamente compartilhados, compondo uma representação social acerca de determinado objeto. Oliveira (2002) ressalta que os integrantes do grupo, a partir de um universo consensual de conhecimento socialmente criado a partir da interação social e da comunicação individual e grupal, compõem a representação social compartilhada entre seus membros e pode se diferenciar de outros grupos, de acordo com valores, atitudes, interesses e conhecimento.

Desta forma, por uma vertente temos os sistemas sociais formais e as informações. De outro, temos o meio como determinante de um indivíduo ou grupo, em termos de interação social. O comportamento, seja do grupo, seja do indivíduo, visa garantir a inserção no sistema e no ambiente social (MOSCOVICI, 1996). Assim, a teoria das representações sociais configura-se num suporte teórico apropriado à investigação da relação entre o coletivo e o individual, evidenciando as elaborações dinâmicas e a comunicação entre os indivíduos de determinado grupo.

A representação social relaciona-se com o cotidiano. “É o senso comum que se tem sobre determinado tema, onde se incluem também os preconceitos, ideologias e características específicas das atividades cotidianas sociais e profissionais das pessoas” (MOSCOVICI, 2003, p.12). Desta forma, as representações, na concepção de Carvalho (2008), relacionam-se às percepções, crenças e imagens dos indivíduos em relação a seu contexto social ou a um fenômeno cotidiano, originando modos e meios de construção do que se encontra no campo da imaginação expressa através de pensamentos, sentimentos e aspirações sobre si mesmos, sobre os outros, sobre as relações, objetos, e sobre o mundo.

Jodelet ressalta a pertinência social do conhecimento gerado pelas representações:

(...) como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este devido a sua importância na vida social e a elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais (JODELET, 1990, p. 22).

Moscovici (1991) aponta que a interação social, sustentada pela comunicação, possibilita a circulação do conhecimento, seja este proveniente do senso comum ou da ciência, servindo de base para a elaboração das representações sociais. Estas se constituem, portanto como produtos da interação e comunicação, compondo formas e configurações específicas diante de cada momento, como uma consequência do equilíbrio dos processos advindos das influências sociais.

A configuração da teoria da representação social embasa-se num conceito dinâmico e explicativo “tanto da realidade social, como física e cultural, possuindo uma dimensão histórica e transformadora, juntamente aos aspectos culturais, cognitivo e valorativo, isto é, ideológicos que estão presentes nos meios e nas mentes”, constituindo, portanto, uma realidade presente no objeto e nos sujeitos. É um conceito relacional, e por isso mesmo social (CARVALHO, 2008, p.24). As representações são consequência das forças emanadas do social sobre os indivíduos, quando estes passam a representar valores, noções, conhecimentos e condutas que direcionam o cotidiano e as relações interpessoais.

Segundo Carvalho (2008), as representações sociais podem ser consideradas como entidades “vivas”, pois se movimentam, circulam e se cristalizam no cotidiano através das relações interpessoais e do processo de comunicação disponibilizados. Assim, o indivíduo pode produzir representação, assim como partilhar ou assimilar, dado o grupo social a que está vinculado e mediante as informações que compartilha ou a que tem acesso. Dessa forma, as representações envolvem as atitudes, crenças, estereótipos, percepções, práticas, histórias, entre outros, que por meio da comunicação se elabora uma concepção em que os indivíduos articulam valores por meio das mutuas interações, propiciando a aquisição do social, e o social acaba por subverter-se em individual, repercutindo em processos que desencadeiam mudanças sociais, ao mesmo tempo em que participa da construção das representações sociais.

As representações devem ser refletidas como um sistema dinâmico de saberes compostos por uma tríade entre inter-relações sujeito-outro-mundo e não compostas por uma unidade estática e dicotômica, por serem constituídas por saberes compartilhados, os quais orientam pensamentos, comportamentos e atitudes de um indivíduo ou grupo em um ambiente consensual (JOVCHELOVITCH, 2004).

Berger e Luckmann (1985, p. 30) afirmam que as representações sociais revelam como os indivíduos expressam e interpretam sua realidade cotidiana, “a vida não teórica ou pré-teórica, mas o conhecimento que constitui o tecido de significados sem o qual nenhuma sociedade poderia existir”.

A representação social alude ao pensamento e conhecimento comuns compartilhados por uma categoria social, ou seja, compartilhados uns com os outros, a partir de uma vivência num universo consensual de conhecimento socialmente criado através da interação social e da comunicação individual e grupal. Assim, as concepções compartilhadas por múltiplos e diferentes grupos se diferem em seus valores, atitudes, interesses e crenças, pois refletem a realidade de cada um.

Moscovici (1978), ao compor a Teoria das Representações Sociais, demonstrou dois universos, universos reificados e universos consensuais como norteadores simultâneos da nossa realidade. O autor explica que os universos reificados são rodeados pela ciência, objetividade e rigores lógicos e metodológicos que compõem as teorias abstratas. O universo consensual seria verificado pelas atividades compartilhadas no cotidiano, que de modo simultâneo, objetivam moldar a sociedade. Dessa forma todos os indivíduos pertencem ao universo consensual, pois todas as pessoas participam de grupos como família, igreja, clube, associações, dentre outros, em que compartilham experiências e discutem sobre o cotidiano, bem como sobre notícias diversas relativas à nossa sociedade.

Moscovici (1978), visando abordar a gênese e o funcionamento da Teoria das Representações Sociais, elabora dois processos distintos e inerentes: ancoragem e objetivação. Objetivar é o processo de reabsorver um excesso de significações materializando-as:

“É a translocação de uma inferência ou símbolo para outro nível de observação, isto é, a objetivação une a ideia de não-familiaridade com o real vivenciado, tornando-se a verdadeira essência da realidade. (...) objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem” (MOSCOVICI, 2003, p. 71)

Consiste em tornar uma operação imaginante e estruturante em algo concreto, visível, oportunizando a constituição de uma forma específica ao conhecimento acerca do objeto, concretizando o conceito até então abstrato, materializando a palavra (MOSCOVICI, 1978).

Objetivar seria um mecanismo de reprodução de um conceito, ou seja, é a tentativa de transformar noções, ideias e imagens em coisas concretas e materiais constituintes da cotidianidade. Um mecanismo utilizado pelos indivíduos para absorver significações, materializando-as e mantendo distância ao mesmo tempo.

Na concepção de Ordaz & Vala (1998) e Sá (2002), objetivar significa a passagem de conceitos e ideias para esquemas e imagens concretas, dessa forma, a objetivação tem analogia funcional com um sistema estrutural que comporta, organiza e otimiza um complexo de esquemas conceituais. Em consonância, Carvalho (2008) ressalta que objetivar é tornar o

conceitual prático, concreto, vivenciável, materializá-lo, torná-lo natural. É fazê-lo circulante nas relações sociais, influenciando-as e sofrendo influências destas.

A ancoragem consiste no processo através do qual o grupo social opera a conversão do objeto em instrumento de que ele pode fazer uso, passando a situá-lo numa escala de preferência nas relações sociais correntes. Para Moscovici (1978, p.13) a ancoragem “designa a firme inserção de uma ciência na hierarquia de valores e entre as operações realizadas pela sociedade”. Em outras palavras, o conceito de ancoragem pode ser entendido como uma forma de classificar e denominar objetos, relacionando-o de forma positiva ou negativa, classificando e avaliando, a fim de torná-lo semelhante a determinado modelo. Dentro desta mesma perspectiva teórica, Jodelet explica que:

[...] a ancoragem enraíza a representação e seu objeto numa rede de significações que permite situá-los em relação aos valores sociais e dar-lhes coerência, nesse nível, a ancoragem desempenha um papel decisivo, essencialmente no que se refere à realização de sua inscrição num sistema de acolhimento, um já pensado. Por um trabalho de memória, o pensamento constituinte apóia-se sobre o pensamento constituído para enquadrar-se a novidade a esquemas antigos, ao já conhecido (JODELET, 2001, P.38-39).

Ancorar seria o ato de classificar pessoas, ideias, relações, objetos ou acontecimentos, situando certo objeto, ideia ou interpretação dentro de uma categoria, aproximando o sujeito e os membros do seu grupo ao objeto, compondo e fortalecendo a identidade grupal. Esses dois processos – objetivação e ancoragem - compõem mecanismos para a formação e manutenção das representações sociais, as quais denotam um tipo especial de realidade, e constituem um meio pelo qual as relações de poder e as regulações sociais são percebidas, mantidas e modificadas. De forma objetiva, Moscovici (1978, p. 174), considera que “a objetivação transfere a ciência para o domínio de ser e a ancoragem a delimita ao domínio do fazer, a fim de contornar o interdito de comunicação”.

Spink (1995, p.28) esclarece que:

[...] as representações sociais se definem por um conteúdo, composto de atitudes, imagens, opiniões e informações. Elas têm um caráter icônico (imagem) e simbólico (significado). Tais aspectos não podem ser separados, pois toda imagem está associada a um sentido e vice-versa. Este conteúdo se refere a algo (o objeto) e foi elaborado por alguém (o sujeito)”.

Isto é, a partir das representações levantadas nesta pesquisa será possível compreender e analisar a concepção que os alunos têm no contexto em que estão inseridos, isso porque esse embasamento teórico permite entender a realidade, no caso desta pesquisa, as representações dos alunos do ensino fundamental sobre a violência psicológica na escola.

Embora a Teoria das Representações Sociais contribua para uma análise das relações entre conhecimentos práticos e os papéis na escola, possibilitando a reflexão e entendimento das questões ideológicas, políticas e pedagógicas no campo da educação, há também problemas metodológicos, apontados por Denise Jodelet, ex-diretora do Laboratório de Psicologia Social de l'École de Hautes Études em Sciences Sociales de Paris, uma das autoras que mais contribuíram para o desenvolvimento e repercussão desta teoria, organizou um levantamento de pesquisas a respeito do tema. Foram analisados 138 trabalhos apresentados em congressos de educação, no período de 2000 a 2003. Foram identificados problemas metodológicos e outros relacionados à falta de profundidade das investigações, apresentados por Menin, Shimizu e Lima (2009), tais como:

- poucos estudos verificam ancoragens das representações, uma vez que mais descrevem representações do que revelam sua origem;
- são feitas poucas comparações entre conhecimentos do senso comum – as representações – e conhecimentos escolares de cunho mais científico; os estudos são mais descritivos que comparativos ou explicativos;
- em relação ao tipo de análise, os estudos priorizam a descrição e classificação das representações obtidas por meio de questionários e entrevistas em detrimento da sua análise estrutural; faltam pesquisas que explorem a análise de conteúdos e processos cognitivos das representações previstos como possibilidades interessantes da teoria;
- os sujeitos das investigações são frequentemente mal caracterizados, na medida em que não se investigam as ancoragens das representações em fatores relativos à pertinência ou história cultural dos grupos;
- faltam aos estudos perspectivas de análises mais antropológicas e sociológicas que explorem as pertinências e experiências grupais, sociais e culturais das representações;
- poucas pesquisas investigam transformações das representações sociais, sejam as históricas, decorrentes de fatores culturais ou políticos, sejam aquelas provocadas por situações específicas de treinamento ou formação, limitação que pode ser explicada pela falta de tempo para investigações nos programas de pós-graduação, como sugere Sousa (2002), ou pela falta de tradição de trabalhos longitudinais e pela tendência de realizar pesquisas mais descritivas que explicativas;
- as relações entre representações e práticas são mais inferidas, pensadas como hipóteses e discutidas do que investigadas diretamente;
- poucos estudos analisam a difusão das representações pela mídia, apesar da grande importância dessa fonte de comunicação na construção das representações sociais, como

demonstrou Moscovici (1978), publicado originalmente em 1961; os meios de divulgação das representações são mais inferidos que investigados, o que já foi observado por Sousa (2002);

- finalmente, embora a maioria dos trabalhos use métodos muito simples de análise de dados (descrição, classificação, quantificação das representações), alguns avançam na análise de conteúdos graças aos recursos proporcionados pelos softwares disponíveis (MENIN, SHIMIZU & LIMA, 2009).

Assim, a Teoria das Representações Sociais, como todo e qualquer aporte teórico, necessita de um olhar crítico e rigor metodológico dos pesquisadores, a fim de aprofundar o campo da pesquisa e fundamentar com bases sólidas as teorias levantadas.

A seguir, no capítulo 3, serão expostos estudos que buscam conceituar violência e violência no contexto escolar e suas modalidades, a partir de pesquisas com professores, alunos e comunidade escolar, visando oferecer aporte teórico para, posteriormente, analisarmos as representações existentes na atualidade sobre violência no contexto escolar.

3. APONTAMENTOS SOBRE O CONCEITO DE VIOLÊNCIA

A violência é um fenômeno inerente à vida humana, presente nas relações sociais historicamente estabelecidas e explicadas a partir de determinações culturais, políticas, econômicas e psicossociais, imanente às sociedades humanas. Assim entendida, a violência pode se manifestar de diversas formas e em diferentes circunstâncias, tais como na vida doméstica, política, religiosa, nas ruas, no trânsito, nas escolas, no ambiente de trabalho, no campo, contra a criança, o jovem, a mulher, o idoso, o portador de necessidades especiais, o afrodescendente, o homossexual, dentre outras. Nesse contexto, pode-se dizer que a violência está, de certa forma, enraizada em nossa cultura e em nossa memória, sendo composta por uma ampla possibilidade de formas e características de apresentação na vida cotidiana.

Em relação ao cenário brasileiro, a violência, segundo Priotto (2008), alcançou considerada dimensão, podendo ser concebida como infrapolítica, isto é, enraizada e atualmente estabelecida na realidade social, sendo causa e efeito ao mesmo tempo, da conjuntura constituída e instalada no país. Assim esclarece:

Genericamente a violência pode ser entendida como uma ação diretamente associada a uma pessoa ou a um grupo, a qual interfere na integridade física, moral ou cultural de uma pessoa ou de um grupo, mas também esses efeitos podem ser provocados por acontecimentos e/ou mudanças radicais ocorridas na sociedade atingindo negativamente os indivíduos ou a coletividade em relação aos laços de pertencimentos, dos meios e condições de vida, etc. (PRIOTTO, 2008, p.162).

Neste sentido, a violência e sua multiplicidade de formas se diferenciam, podendo ser explicada em todas suas possibilidades por períodos históricos e culturais que acarretam diversas compreensões e assimilações sobre o tema, sendo ressignificadas de acordo com “[...] tempos, lugares, relações e percepções, não ocorrendo somente em atos e práticas manuais” (ABRAMOVAY, 2006, p.47).

Habermas (1981) também afirma que as diferentes formas de conflito estão relacionadas à reprodução, à integração social e à socialização, isto é, a violência e suas formas são influenciadas pelos contextos, processos, relações e tipos de sociedades. No entanto, cabe esclarecer que, segundo Castro (2002), existe uma dificuldade de consenso acerca do tema violência, visto que a ideia que permeia a definição está muito mais ditada pelo senso comum do que por teorias conceituais, sendo definida, como agressão física contra seres humanos, cometidas com o objetivo de causar dano, dor ou sofrimento.

Comumente, o termo violência, para Abramovay (2006, p.55), transita, então, entre o “[...] metafórico, o simbólico, bem como entre as definições legais que pedem exames de corpo de delito e provas materiais para configurar o que se entende por violência passível de

definição”. A autora também explica que apesar de toda a complexidade acerca do tema, há elementos comuns que auxiliam na sua delimitação, tais como: a noção de coerção ou força e o dano que é produzido a um indivíduo ou grupo social (classe ou categoria social, gênero ou etnia), violação de direitos humanos e sentidos para os vitimados, sendo, portanto, básico, privilegiar no conceito de violência tanto princípios civilizatórios sobre direitos, já que muitas vezes os destituídos desses não têm condições objetivas ou parâmetros para se reconhecerem como vítimas.

Michaud (1989) também discute sobre a conceituação da violência, afirmando que cada sociedade tem seus próprios critérios para definir a violência, o que reforça a ideia de que essa temática não tem uma definição universal, não sendo, portanto, possível apontar uma única e exata conceituação. O conceito de violência implica também na subjetividade dos indivíduos perante o fenômeno, considerando que a conceituação do que é ou não considerado como violência muitas vezes é embasado não em fatos concretos, mas em rumores que circulam a vivência social de determinado grupo, acarretando sentimentos de insegurança e medo de serem vítimas de determinadas situações, tal como aponta Abramovay (2006).

De acordo com Zaluar e Leal (2001) a violência tem diferentes vertentes, como o não reconhecimento do outro, a violência como negação da dignidade humana, a violência como ausência de compaixão, a violência como palavra alicerçada pelo poder. Todas elas se caracterizam pelo pouco espaço existente para o aparecimento do sujeito da argumentação, da negociação ou da demanda, enclausurado que fica na exibição da força física pelo seu oponente ou esmagado pela arbitrariedade dos poderosos que se negam ao diálogo.

3.1 Violência na escola¹

Buscando delimitação do tema, visto que as produções científicas sobre a temática violência alcançam vários setores e camadas da sociedade, compondo uma ampla gama de informações e conceituações, de acordo com a realidade sócio-histórico-cultural de cada grupo social, o texto a seguir apresenta pesquisas selecionadas através das palavras chaves: violência escolar, violência psicológica, violência simbólica e violência institucional. Após a leitura dos resumos, foram selecionadas as produções acadêmicas que expunham especificamente teorias e pesquisas acerca da violência ocorrida no ambiente escolar, descrevendo conceitos e características que definem e discutem as várias modalidades

¹ Utilizaremos a expressão violência na escola, conceituando este fenômeno para caracterizar a escola como um espaço físico onde se dão atos de agressão contidos em qualquer relação social. Esta opção vem em contraponto ao conceito de violência escolar, que caracteriza a escola como um sistema que causa e acentua problemas individuais. (FURLONG, 2000)

verificadas e percebidas no cotidiano escolar, demonstrando que a escola, espaço de formação social e cognitiva dos indivíduos, pode tornar-se local de produção e reprodução da violência percebida em todos os setores da sociedade.

A violência na escola pode ser entendida, segundo Kodato (2004, p.4) como uma violência ocorrida no espaço escolar, pois este se configura como “um espaço de expressão, representação desse embate de diferenças no palco de um espaço público depauperado e degradado pela formação social e econômica”. Dessa forma, a violência no cotidiano escolar pode ser caracterizada, na concepção de Priotto (2008), por todos os atos ou ações de violência, comportamentos agressivos e antissociais, incluindo conflitos interpessoais, danos ao patrimônio, atos criminosos, marginalizações, discriminações, dentre outros praticados por, e entre a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, familiares e estranhos à escola) no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, o ambiente escolar como espaço de convivência e de interação, pode ser lugar de produção e reprodução de violência nas suas variadas modalidades. Os estudos realizados e publicados sobre violência na escola descritos por Faleiros (2008), Abramovay (2006) e Kodato (2004) são diversos e objetivam esclarecer e ampliar a compreensão do tema, tendo como foco os diversos aspectos que compõem o fenômeno, buscando compreender o aluno como vítima e/ou agressor da violência no contexto escolar.

Em pesquisa intitulada “Violência nas Escolas: visão de Professores do Ensino Fundamental sobre esta questão”, Pereira (2003) analisa as formas como isto ocorre e as estratégias que são utilizadas para sua superação. A pesquisadora descreve a percepção dos professores da violência como um fenômeno em expansão, reforçado principalmente pelas desigualdades sociais, pela influência da mídia e pela desestruturação familiar, impondo consequências no cotidiano escolar. No livro “Violência na escola”, Colombier (1989) relata a percepção exposta pelo corpo docente da escola, buscando compreender o fenômeno da violência nas escolas como atos de violência contra as instalações, contra os professores e dos alunos uns contra os outros, apontando os fundamentos socioeconômicos e familiares como causa, numa tentativa de apontar possíveis soluções para o problema.

Laterman (2000, apud SPOSITO 2002, p. 151) ressalta a questão da relação entre aluno e professor e alude que “não é possível afirmar que as incivildades se somam ou se transformam, ao longo do tempo em crime, como se fossem uma gênese daqueles acontecimentos mais graves”, destacando que o fato de que os limites antissociais das condutas, sendo ultrapassados, facilitam esse indesejável avanço, o que representa a ausência de poder dos pais, da sociedade em geral ou a ausência dos próprios valores.

Em um trabalho que analisou um conjunto de estudos sobre violência escolar, Spósito (2002) afirma que muitas das ocorrências acontecem em várias cidades do país, não sendo restritas às grandes cidades e capitais. A pesquisa levantou as produções acadêmicas realizadas a partir de 1980, objetivando identificar dados quantitativos sobre as produções sobre a temática violência na escola, no âmbito brasileiro. A autora analisou as principais modalidades, sendo elas ações contra o patrimônio, depredações, pichações; formas de agressão interpessoal, sobretudo entre os próprios alunos; práticas pedagógicas inadequadas, incluindo a dinâmica da escola, a área de localização e análise do comportamento dos alunos como forma de sociabilidade marcada pela agressão e pequenos delitos. A pesquisa apontou que no período de 1990 a 1999 as pesquisas acadêmicas intensificaram-se sobre questões do comportamento dos jovens especialmente no que se refere a vandalismos e agressividade contra o professor.

Priotto (2006) relata os tipos de violência sofrida no âmbito escolar e como os professores e alunos a identificam. A pesquisa revela que o tipo de violência gerado na escola pública e particular tem as mesmas características, porém os professores destas instituições têm concepções diferentes a respeito do papel da escola em relação ao quadro geral de violência e de como lidar com os alunos adolescentes destas. Explica que a maioria dos trabalhos que analisam a temática sobre a violência escolar, se refere a esse tipo de violência como consequência de um processo que começaria na família, sendo gerado pela falta de limites e de referências da maioria dos adolescentes e teria continuidade nos grupos e relações sociais pertencentes ao ambiente externo à escola. Aparecem também, nos estudos realizados sobre a violência escolar, as causas socioeconômicas, a exclusão social, a falta de acesso à educação de qualidade, o tráfico de drogas, a falta de oportunidades e de trabalho, a influência da mídia, o tempo livre e ocioso e a falta de perspectivas de vida. Todos considerados fatores causadores da violência escolar. Nesse sentido, o caráter multifacetado da violência expresso no contexto escolar impõe uma série de provocações, reflexões e desafios no que tange a definição do fenômeno em estudo.

De acordo com Abramovay (2006) são diversos os desencadeadores que contribuem para a eclosão dos conflitos e violência nas escolas, visto que as normas e regras que compõem esta instituição não respondem aos seus objetivos e nem as aspirações dos alunos, pois na maioria das vezes são formuladas e implementadas de forma unilateral, desconsiderando a participação dos alunos neste processo e sua finalização, neste caso, as punições.

Modalidades de violência no cotidiano escolar são descritas por Abramovay (2002, 2004), Cueéllar (1997), Cavalleiro (1998), e Guimarães (2002), como a violência física,

violência verbal ou incivildades, discriminação racial, porte e uso de armas, furtos, violência trans-muros: invasões, gangues e tráfico, violência contra o patrimônio, violência institucional ou simbólica. Esta temática, apesar de não ter um consenso entre os pesquisadores, tem desencadeado muitos questionamentos e estudos, sobretudo na área educacional, uma vez que se observa, por meio da imprensa e de notícias cotidianas, a crescente informação acerca da violência na escola, o que tem reforçado a ideia de que a escola tem se tornado espaço de conflito e possíveis agressões.

Historicamente a questão da violência nas escolas foi verificada e de acordo com Charlot (2002), encontram-se relatos do século XIX na França sobre a violência em escolas de nível secundário, e também, nas décadas de 1950 e 1960, existem registros sobre relacionamentos violentos entre alunos de escolas profissionais. Sabe-se que em décadas passadas a escola se utilizava de castigos corporais e disciplina rígida como metodologia para garantir da disciplina de alunos.

Na contemporaneidade Charlot (2002) reflete sobre as atuais formas de violência na escola e relata o aparecimento de outras formas mais graves, atos como o homicídio, o estupro, a agressão com armas, ataques e insultos de alunos contra professores e de professores para com os alunos, invasões à escola para roubos e/ou furtos, e a existência do receio de ameaça permanente entre os adultos de determinados estabelecimentos de ensino, em relação ao próprio contexto regional da escola. Neste sentido, Gonçalves e Spósito (2002) relataram que é possível considerar os anos 90 como um momento de mudanças no padrão de violência nas escolas públicas, englobando não só atos de vandalismo, mas também práticas de agressões interpessoais, sobretudo entre o público estudantil, sendo mais frequentes as agressões verbais e as ameaças. Relata ainda que este fenômeno alcance as cidades médias e as regiões menos industrializadas do país.

Em um estudo organizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura- UNESCO sobre a violência nas escolas brasileiras, contando com pesquisadores de Universidades nos estados do Rio de Janeiro, Bahia, Distrito Federal, Pará, Rio Grande do Sul e São Paulo, investigou-se a violência nas escolas por meio dos relatos e das experiências vivenciadas pelos alunos, professores e demais membros do corpo técnico-pedagógico, objetivando o levantamento da percepção e as vivências desses atores. Buscou-se compor um panorama das experiências cotidianas, incluindo as relações sociais estabelecidas entre diretores, professores e alunos e as possíveis implicações nas relações escolares, explorando as diversas modalidades de violência, como violência verbal, violência física, violência por meio de ameaças, discriminação social, armas na escola, roubos/furtos, além de levantar dados acerca da presença da polícia na escola, o nível de vitimização dos alunos e as

medidas assumidas pela direção no combate a violência. Os resultados indicam índices alarmantes de violência no contexto escolar e esclarecem que:

Os conflitos não são acidentais, mas sim repetitivos e endêmicos, profundamente associados a práticas e condutas acionadas no cotidiano – tanto pelos atores sociais que nela convivem quanto pela escola como instituição. Os conflitos são, portanto, gerados e agravados no cotidiano e, por isso, se houver ações nesse nível da vida escolar, podem ser revertidos em outros modos de convivência, podem ser administrados com resultados concretos. Entretanto, é fundamental chamar a atenção para o fato de que o sucesso dessas iniciativas depende de se levar em conta as diferenças, as singularidades e a diversidade inerente às escolas e ao sistema de ensino. (ABRAMOVAY, 2006, p.376).

Para Abramovay (2006), há uma representação de que a violência está amplamente difundida em nossa sociedade e conseqüentemente o fenômeno repercute na escola, isto é, ela acaba por sofrer os efeitos dos processos sociais mais amplos. Contudo esta percepção acaba por gerar uma reflexão crítica sobre o papel da instituição escolar e o lugar da educação, estando a violência vinculada à problemática social e revelada na escola, retirando a hipótese de ser produzida por ela, assim como também a responsabilidade sobre o processo de enfrentamento da violência, reforçando a ideia de que a escola pode ser um local vulnerável a vários tipos de processos, especialmente à exclusão social.

A escola se constitui como espaço em que há regras definidas e um padrão de comportamento esperado em relação ao aluno e a disciplina, nesse sentido, quando a instituição escolar impõe aos discentes ritmos e padrões, pode acabar por descaracterizar a identidade individual por meio destas imposições normativas e autoritárias, que impedem a promoção da diversidade do comportamento da juventude, reprimindo as diferenças culturais e contradições. Esta posição, ou melhor, este descompasso entre cultura escolar e cultura juvenil pode ser analisado no plano da violência institucional, de escola e de alguns docentes.

Para Abramovay (2006) a cultura escolar, muitas vezes, se baseia em uma violência de cunho institucional, a qual se fundamenta na inadequação de diversos aspectos que constituem o cotidiano da escola – como o sistema de normas e regras muitas vezes autoritárias; as formas de convivência; o projeto político pedagógico; os recursos didáticos disponíveis e a qualidade da educação – em relação às características, expectativas e demandas dos alunos, gerando uma tensão no relacionamento entre os indivíduos que convivem na escola. Nesta perspectiva, a violência escolar é compreendida como resultado das relações tensas e conflituosas estabelecidas entre os membros da comunidade escolar.

Nesse sentido, a violência no ambiente escolar é caracterizada pela complexidade e multiplicidade dos desafios no que tange a definição do fenômeno. Há um sistema de classificação, proposto por Charlot (2002) para caracterizar episódios de violência escolar.

Segundo o autor há três tipos de manifestações. A primeira é a *violência na escola*, aquela que é produzida no espaço escolar, porém, não está ligada às atividades da instituição, sendo a escola apenas o lugar onde coincidentemente acontece a violência, por exemplo, um acerto de contas entre gangues rivais. A segunda corresponde à *violência contra a escola*, expressa pelas formas de agressões ao patrimônio e as autoridades da escola (professores, diretores e demais funcionários). Para o autor, essa modalidade de violência pode ser fruto de ressentimentos de jovens e familiares contra a escola e seu funcionamento. A terceira manifestação de violência está relacionada à *violência da escola*, percebida através das violências simbólicas e institucionais, manifestadas pelo modo que a escola organiza, funciona e lida com os alunos, tal como o modelo para atribuição de notas, o modo de composição e manejo das classes, o tratamento desdenhoso ou desrespeitoso em relação aos alunos, dentre outras.

As classificações de violência nas escolas possibilitam a ampliação da compreensão do fenômeno, considerando manifestações de várias ordens. Porém, as diversidades mostram-se insuficientes para compreender todos os tipos de manifestações que acontecem no interior das instituições escolares, relacionados a problemas de relacionamento, funcionamento e organização.

De acordo com Abramovay (2006) a busca por uma visão mais ampliada está interligada nos contextos sócio, históricos e culturais, abrangendo tanto os comportamentos e processos diferenciados e seus diferentes atores (alunos, professores, gestores, familiares) quanto à própria instituição escolar e suas práticas de gerenciamento do cotidiano. Em relação a esse último elemento – a instituição – pode-se considerar que ao mesmo tempo em que a escola pode integrar, ela também pode excluir.

Abramovay (2006) amplia a discussão nesta vertente, ao apontar que a massificação do acesso à educação, contemplando também a ideia da exclusão escolar, por respaldar sua missão na igualdade de acesso, porém reafirma uma desigualdade de desempenhos.

Conforme exposto anteriormente, a violência no cotidiano escolar apresenta diversas modalidades que variam de acordo com cada realidade, seu contexto e a interpretação que se faz sobre a mesma. No entanto, no cotidiano da escola, é comum existirem conflitos interpessoais, manifestados por meio da linguagem oral e da agressão verbal, podendo ser observado quando ocorrem xingamentos, desrespeito, ofensas, modo grosseiro de se expressar, discussões que muitas vezes se dão por motivos banais, o que, segundo Roché (1996), são categorizados como incivildades, um tipo de violência que se define por comportamentos e atitudes que acarretam ruptura na ordem, nas relações e no cotidiano, que

mesmo não tendo enquadramento jurídico, representam uma noção sociológica da percepção das pessoas.

De acordo com Abramovay (2006), nas relações escolares as agressões verbais são vistas, muitas vezes, como comportamentos típicos de adolescentes e jovens, no entanto estas causam grande impacto no sentimento de violência vivenciado neste contexto. A agressão verbal também causa impacto quando os envolvidos identificados como atores são alunos, professores e demais adultos da escola, provocando reflexões sobre as práticas de relacionamento e conduta construídos sócio e historicamente no cotidiano escolar. A autora ressalta que este tipo de violência constitui uma das portas de entrada para a violência física.

Outra forma de violência geralmente presenciada são as ameaças², constituídas como formas de violência sentida e vivenciada no contexto escolar, que através da expressão verbal, acabam por despertar silêncio, medo e retraimento nas vítimas. É um mecanismo para a demonstração de poder através da intimidação, podendo vir a ter como consequência à violência física. Cabe enfatizar que no estudo da UNESCO “Cotidiano da escola: entre violências” (2006), foi apontado que a ameaça mobiliza os jovens no ambiente escolar e que ela ocorre quando há ameaça de chamar uma gangue, quando ocorrem brigas corporais, passando pela ameaça com armas ou mesmo a ameaça de matar. O estudo destaca ainda que as ameaças sejam, muitas vezes, minimizadas por serem consideradas partes da comunicação entre os jovens, porém neste local, merecem atenção por poderem anteceder a agressão física.

A agressão física é uma das modalidades de violência que mais ganham ênfase na mídia e na sociedade. Embora não seja a mais frequente é a mais citada pelos atores da instituição escolar, pois segundo Abramovay (2006), as agressões físicas podem acontecer entre alunos tendo variação quanto ao grau de violência e agressividade. A UNESCO (2006) retrata que agredir o outro fisicamente na escola compõe uma estratégia de conduta, baseado em duas ideias opostas, porém complementares: o honroso é bater, enquanto apanhar seria assumir o papel do mais fraco, legitimando as brigas, através da cultura da violência, o que consequentemente acaba por estimular e apoiar a disseminação dos atos agressivos no ambiente escolar. Nesse estudo foram citados pelos grupos de alunos pesquisados vários tipos de agressão física ocorridos no cotidiano escolar, tais como: bater a cabeça, puxar o cabelo, dar coque, ferir, chutar, dar paulada, dar socos e pontapés, furar aluno com faca, quebrar o nariz, espancar, dar tapa na cara, dar murros nas costas, empurrar, jogar pedra e cuspir na cara do colega (ABRAMOVAY, 2006).

²A ameaça se configura como um ato cujo objetivo é amedrontar, intimidar, criar situação de insegurança, sublinhar superioridade. Está tipificada no artigo 147 do Código Penal como um delito sujeito a punição, tamanha a importância e grandiosidade das ameaças na vida social.

As pesquisas indicam (Eyng, 2013; Kappel, 2014; Paula et al, 2013; Pedrosa, 2011,) que as representações da violência estão vinculadas à incidência de agressões físicas e verbais entre pares, porém, Abramovay (2006) tem como objeto de pesquisa em seu livro “Cotidiano da escola: entre violências”, a violência de alunos contra as autoridades da escola (professores, merendeiros, porteiros, gestores), que geralmente são pouco incidentes, mas causam impacto midiático e social e também a violência sofrida por alunos agredidos por professores e diretores, tanto fisicamente por meio de tapas na cabeça, ou ações de sacudir os braços, darem empurrões e puxões de orelha, assim como agressões verbais, violência institucional e simbólica.

Devido à dificuldade de evidência imediata por causa da imaterialidade, característica da violência psicológica, cabe destacar que no Brasil, segundo Morrone e Oshima (2016), as violências verbais ou físicas ainda constituem a maior representação sobre a definição de violência. Segundo os autores, os dois tipos de violência citadas atingiram 42% dos alunos da rede pública, segundo relato dos mesmos. Esse resultado é fruto de uma pesquisa realizada pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), em parceria com o Ministério da Educação e a Organização dos Estados Interamericanos (OEI) que ouviu em 2015, 6.709 estudantes, de 12 a 29 anos, em sete capitais brasileiras: Maceió, Fortaleza, Vitória, Salvador, São Luís, Belém e Belo Horizonte. Os resultados indicam que 70% dos alunos sofreram algum tipo de violência na escola em que estudam no último ano. Entre os violentados, 65% apontaram um colega como agressor. Mais de 15% alegaram que a agressão partiu dos próprios professores. Fizeram parte da conceituação da violência nesse estudo as agressões físicas, homicídios, discriminações, ameaças e xingamentos. Os dados elencados revelam a percepção da violência relacionada, ainda, apenas a violência explícita, concreta exposta através das agressões. As violências mais sutis e invisíveis, como a simbólica, ou a institucional, por exemplo, pouco aparecem como representações de violência. Tal verificação ou falta dela revela a pouca discussão e reflexão sobre tais modalidades de violência? Estaria como alvo de preocupação social apenas a violência que apresenta imediato risco a integridade física aparente? Ou seria consequência da exposição midiática que a agressão física gera e mobiliza na população, gerando comoção e preocupação?

Enfim, a agressão física constitui um constructo preocupante, pois interfere diretamente nas relações interpessoais que ocorrem no ambiente escolar. Este fenômeno acaba por colaborar com a reprodução da cultura da violência e da agressividade, tendo como agravante a banalização quando naturalizada como uma forma de relação nas instituições escolares, prevalecendo às agressões físicas sobre o diálogo na resolução de conflitos. Entretanto, não estaria a violência psicológica constituindo um aspecto propulsor da violência

verbal e física no cotidiano escolar? Não poderia ela desencadear emoções geradoras de angústias e conflitos, de forma sutil, porém com consequências visíveis através das agressões como resolução de conflitos entre pares, entre aluno e professor e entre professor e aluno?

Diante das investigações citadas anteriormente, destaca-se a importância da presente pesquisa em investigar as representações de alunos acerca da violência, especificamente da violência psicológica no contexto escolar nas modalidades discriminar/rejeitar e humilhar, possivelmente instaurada nas relações interpessoais que permeiam o cotidiano escolar, especificamente na relação educacional entre o professor e o aluno, pois devido à falta de materialidade do ato e de evidências imediatas, esta violência torna-se difícil de ser identificada e percebida. A opção por essa temática reside na crença de que esse tipo de violência pode passar despercebido nas relações em sala de aula, podendo ocorrer e ser entendida como parte do cotidiano do convívio e processo de ensino aprendizagem. Porém, ressalta-se que o uso da violência psicológica em suas modalidades de rejeição, depreciação, discriminação, desrespeito, cobranças exageradas, punições humilhantes causam danos ao desenvolvimento e ao crescimento biopsicossocial da criança e do adolescente, podendo provocar consequências insalubres na formação da personalidade e na constituição do campo emocional dos indivíduos em desenvolvimento, como se expõe mais detalhadamente a seguir.

3.2 Violência Psicológica

A violência psicológica contra a criança, segundo a literatura existente, é uma forma de violência caracterizada no âmbito doméstico ou familiar, podendo ocorrer em outros ambientes, como no escolar (MCGUIGAN&PRATT, 2001; TAJIMA, 2000,2002; MADU, IDEMUDIA & JEGEDE, 2003; WINDHAM et al, 2004; NASCIMENTO, 2011).

Azevedo e Guerra (1989) definem a violência psicológica como toda a ação que imprime medo, pânico, coerção e outros tipos de relação que se expressam por suas características psicológicas. Por não deixar marcas visíveis, torna-se difícil sua identificação em crianças e adolescentes.

Faz-se necessário ampliar o fenômeno da violência para além da etimologia da palavra *violentiae*, que significa veemência, impetuosidade e força. (DRAWIN,2011). Perante a multiplicidade de características e possibilidades de conceituação do fenômeno, Žižek (2009), instiga a necessidade de se reconhecer a violência no laço social, isto é, violências invisíveis nos jogos de poder das relações sociais. Žižek (2009) apresenta, nesse sentido, três formas pelas quais a violência pode manifestar-se no laço social. A primeira forma, a violência subjetiva caracteriza-se pela forma mais visível e implica na violência exercida por

agentes sociais determinados, como indivíduos considerados malévolos, aparelhos repressivos disciplinados, passíveis de serem identificados como sujeitos do ato cometido. Nesse caso, a agressão ao outro ou as agressões mútuas são visíveis, normalmente por envolverem o uso de uma força que excede determinados limites. Muitas vezes, essa é a única forma de violência destacada na escola, pois é o que geralmente vira manchete, expondo as fragilidades das estruturas sociais para conter os ímpetus agressivos de seus agentes.

A segunda forma, a violência simbólica, percebida de forma mais sutil nas palavras, nomeações, classificações e formas de utilização da linguagem, não sendo, muitas vezes, reconhecida como violência, mas produzindo efeitos deletérios na formação da identidade dos indivíduos. Devido a esse caráter de invisibilidade, o agente da violência também se torna mais difuso, o que dificulta a sua superação. Se, em muitas ocasiões, a escola é o lugar onde se podem almejar transformações positivas no uso social da linguagem, justamente por ser um lugar de transmissão e crítica da língua, em outras ocasiões, a própria dinâmica escolar pode reforçar, em suas práticas disciplinares e administrativas, a proliferação desse tipo de violência. Por fim, a terceira forma é conceituada como a violência objetiva ou sistêmica, sustentada pelos jogos de relações sociais, políticas e econômicas, podendo ser demarcada no próprio discurso como referida à sustentação de laços de dominação e de exploração. Encontra-se geralmente arraigada nas instituições sociais e pode valer-se do poder econômico, político ou midiático para impor-se ou perpetuar-se. A violência objetiva não deixa de lançar mão de diversos mecanismos de violência simbólica e, em muitas ocasiões, até da violência física direta contra determinados sujeitos, como parte das relações de dominação (ŽIŽEK, 2009).

Segundo o Ministério da Saúde (2002), é alarmante o número de crianças e adolescentes que chegam à rede pública de saúde e às clínicas particulares como vítimas de maus-tratos, de abusos físicos, sexuais e psicológicos ou de abandono e negligência. Os profissionais de saúde, objetivando a garantia e proteção aos direitos das crianças e adolescentes e comprometidos com a promoção da saúde desta população, formularam um documento denominado “Notificação de maus-tratos contra crianças e adolescentes pelos profissionais de saúde: um passo a mais na cidadania em saúde” (Ministério da Saúde, 2002), visando tanto o diagnóstico das possíveis formas de violência, tanto o estabelecimento de normas técnicas e de rotinas de procedimento para orientação desses profissionais e público em geral, visto a dificuldade em conceituar as modalidades de violência, isto é, as formas de violência, inclusive as mais sutis, de difícil identificação, mas não menos prejudiciais ao desenvolvimento sócio emocional das crianças e adolescentes.

O citado documento discute a questão da violência como uma questão de saúde pública:

Ao tratar a violência como um problema de saúde, o setor cria uma nova pauta interna de questões que são, ao mesmo tempo, ricas, necessárias e inquietantes. Pois passa a reconhecer que esse fenômeno não é uma doença do agressor (havendo casos psicopatológicos que assim devem ser considerados, embora sejam raros), nem uma doença da vítima (podendo, por outro lado provocar ou se associar à eclosão de enfermidades), mas, um sério problema social que causa agravos à saúde. Essas distinções exigem uma abordagem diferenciada que inclui conhecimentos já consolidados em outras áreas, sobretudo, no campo social. (BRASIL, 2002, p.9).

Além de refletir sobre a violência como um fenômeno social, o manual “Notificação de maus-tratos contra crianças e adolescentes pelos profissionais de saúde: um passo a mais na cidadania em saúde” (2002) conceitua as diversas modalidades de violência, entre elas a “violência institucional e intrafamiliar como formas agressivas e cruéis de se relacionar são frequentemente usadas por pais, educadores e responsáveis por abrigos ou internatos, como estratégias para educar e para corrigir erros de comportamento de crianças e adolescentes.” (p.10). A violência caracterizada pela “negligência e abandono – assim são chamadas as omissões dos pais ou de outros responsáveis (inclusive institucionais) pela criança e pelo adolescente, quando deixam de prover as necessidades básicas para seu desenvolvimento físico, emocional e social.” (p.12). A violência caracterizada por “abusos físicos também denominados sevícias físicas: são atos violentos com uso da força física de forma intencional, não acidental, praticada por pais, responsáveis, familiares ou pessoas próximas da criança ou do adolescente, com o objetivo de ferir, lesar ou destruir a vítima, deixando ou não marcas evidentes em seu corpo.” (p.12). A violência caracterizada pelo “abuso sexual – consiste em todo ato ou jogo sexual, relação heterossexual ou homossexual cujo agressor está em estágio de desenvolvimento psicosssexual mais adiantado que a criança ou o adolescente. Tem por intenção estimulá-la sexualmente ou utilizá-la para obter satisfação sexual. Apresenta-se sobre a forma de práticas eróticas e sexuais impostas à criança ou ao adolescente pela violência física, ameaças ou indução de sua vontade.” (p.13) e a violência psicológica, caracterizada pelo abuso psicológico, que compõe o objeto desta pesquisa:

Toda forma de rejeição, depreciação, discriminação, desrespeito, cobranças exageradas, punições humilhantes e utilização da criança ou do adolescente para atender às necessidades psíquicas dos adultos. Todas essas formas de maus-tratos psicológicos causam danos ao desenvolvimento e ao crescimento biopsicossocial da criança e do adolescente, podendo provocar efeitos muito deletérios na formação de sua personalidade e na sua forma de encarar a vida. Pela falta de materialidade do ato que atinge, sobretudo, o campo emocional e espiritual da vítima e pela falta de materialidade de evidências imediatas de maus tratos, este tipo de violência é dos mais difíceis de ser identificado. No entanto, o olhar arguto e sensível do profissional e da equipe de saúde pode percebê-lo, frequentemente, articulado aos

demais tipos de violência. (BRASIL, 2002, p.13)

A maioria das violências que ocorre hoje, no Brasil, e vitimiza crianças e adolescentes é consequência de uma “sociedade adultocêntrica, isto é, uma sociedade que trata esta população, muitas vezes, aliviando, na crueldade com que os tratam, as tensões da vida cotidiana” (p.14). Cabe aos profissionais e estudiosos, comprometidos com a promoção e a garantia de direitos da infância e juventude, desnaturalizar as formas mais banais e as mais cruéis de maus-tratos, fundamentados em pesquisas acadêmicas, visto a alta relevância para a atenção e a promoção da saúde biopsicossocial dos indivíduos (BRASIL, 2002).

Continuando a reflexão sobre as violências mais sutis de serem detectadas, tanto no ambiente familiar, quanto no institucional (escolas, Casas Lares, Instituições de Longa permanência) e por isso mesmo, serem menos pesquisadas e debatidas, Garbarino et al (1986), em sua pesquisa, conceitua os maus tratos para além da violência apenas física e verbal, mas reflete sobre a violência psicológica. O autor relata que maus-tratos é a agressão de um adulto sobre o desenvolvimento do eu e da competência social de uma criança ou de um adolescente, configurando em um comportamento psicologicamente destrutivo, citando cinco formas distintas de maus-tratos: a) rejeitar – o adulto recusa-se a reconhecer o valor e a legitimidade das necessidades infantis; b) isolar – o adulto exclui a criança de experiências normais, impede-a de estabelecer amizades e a faz acreditar que está só no mundo; c) aterrorizar – o adulto agride a criança, cria um clima de medo, humilha e amedronta a criança e a faz acreditar que o mundo é imprevisível e hostil; d) ignorar – o adulto nega o estímulo e responsabilidade para com a criança, reprimindo seu crescimento emocional e desenvolvimento intelectual; e) corromper – o adulto socializa erroneamente a criança, estimulando-a a se engajar em comportamento antissocial destrutivo, reforçando o desvio das normas sociais e a fazendo adotar atitudes impróprias para a vida social. (GARBARINO et al ,1986)

Na busca por definições que possam caracterizar, conceituar e, conseqüentemente, atuar no combate e prevenção da violência psicológica, a American Professional Society on the Abuse of Children (1995) define esta modalidade de violência como um padrão repetido de interações responsável/criança ou incidentes extremos entre ambos, que comunicam à criança a ideia de que ela é inútil, mal-amada, não desejada, ou de que só serve para satisfazer as necessidades de outrem.

Hart e Brassard (1991) conceituam a violência apresentada na forma de maus tratos psicológicos como potencialmente mais destrutivos do que outras formas de abuso e negligência com crianças, apresentando em suas pesquisas seis categorias de violência psicológica: 1) tratamento desdenhoso ou com desprezo (insultos, humilhação, recusa em

ajudar); 2) tratamento terrorista (ameaças que provoquem medo e ansiedade na criança); 3) isolamento (atos que provoquem a privação de liberdade da criança); 4) exploração e/ou corrupção (incentivo a atos delinquentes, uso de drogas); 5) ignorância às solicitações de afeto (prejuízo da realização de afeto nas relações); 6) comportamento inconsistente dos pais e permissividade (punição severa por parte do pai ou disciplina permissiva por parte da mãe).

Azevedo e Guerra (1989), também nesta vertente, adotam a designação de tortura psicológica, situação de violência em que os pais ou responsáveis constantemente depreciam a criança, bloqueando seus esforços de auto aceitação, causando-lhe sofrimento mental e emocional. Segundo os autores:

A violência psicológica ocorre dentro de um padrão ou de episódios de relacionamento pai-mãe-filho (a) no cotidiano de uma família concreta em situação historicamente dada; traduz-se numa série de condutas dos pais ou responsáveis, dirigidas à criança ou adolescente: rejeição, humilhação, isolamento, indiferença, terror; decorre da interação multicausal de uma série de fatores socioeconômicos, político-culturais e psicológicos, sendo que a gênese é sempre do social para o psicológico (AZEVEDO E GUERRA , 1989, p.43).

A violência psicológica, muitas vezes tida como padrão de educação, de comportamento familiar ou institucional histórica e socialmente estabelecidos, leva os pais, no caso da família, ou os responsáveis, nos casos das instituições, a perpetuarem comportamentos, atitudes e reações de ordem violenta, porém muitas vezes invisíveis, mas não menos incapacitantes para o desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes, que podem vir a deixar sequelas emocionais por toda a vida.

Hoje, as violências e os acidentes juntos constituem a segunda causa de óbitos no quadro da mortalidade geral brasileira. Inclusive nas idades de 1 a 9 anos, 25% das mortes são devidas a essas causas. E de 5 a 19 anos é a primeira causa entre todas as mortes ocorridas nessas faixas etárias. Ou seja, a gravidade desse problema atinge toda a infância e adolescência. E as lesões e traumas físicos, sexuais e emocionais que sofrem, embora nem sempre sejam fatais, deixam sequelas em seus corpos e mentes por toda a vida. (BRASIL, 2002, p.11).

A violência psicológica, geralmente associada à violência física doméstica, segundo pesquisa de Silva et al. (2007), confirma a ideia de que essa modalidade de violência se desenvolve como um processo silencioso, que progride sem ser identificado, deixando marcas em todos os envolvidos. Também afirmam que a violência psicológica no interior da família, geralmente evolui seu desdobramento em violência física, todavia ressaltam a dificuldade na identificação desta violência, pois a mesma parece estar diluída em atitudes aparentemente não relacionadas ao conceito de violência.

Gagné (2007) salienta a escassez de pesquisas que analisam as ligações entre violência psicológica e perturbações familiares. Porém, Bonavides (2005) relata que a autoestima da criança que sofre violência física e psicológica pela família tem comprometido o desenvolvimento positivo de seu autoconceito e autoestima. Afirma ainda que a criança, no interior de sua família, está sujeita não somente à violência física, mas também psicológica por parte de seus parentes mais próximos – mãe, pai e avós – associada à forma que estes usam para educar. A autora elucida que estas situações influenciam diretamente na constituição da subjetividade, da imagem e da personalidade da criança, por intermédio do processo de internalização, no qual os outros são significativos e imprescindíveis.

No entanto, apesar da maioria das pesquisas serem referentes à violência psicológica no ambiente familiar, Gagné (2007) considera a escola como um espaço privilegiado para a socialização das crianças, revelando-se também um espaço importante para o desenvolvimento da autoestima das mesmas, podendo a violência tanto física quanto psicológica provocar danos consideráveis ao desenvolvimento emocional, afetando dimensões subjetivas importantes para o desenvolvimento saudável. Em sua pesquisa, a autora versou sobre o discurso de crianças em relação ao cumprimento do dever-escola, verificando que o ir para a escola configurava-se como ocasião de tristeza ao serem obrigadas, com violência, a cumprirem seu dever. Bonavides (2005) também ressalta a escassez de pesquisas que tratam sobre a violência psicológica em situações educativas.

Ao analisar o desempenho escolar de crianças moradoras de favelas no Ceará, frente a situações de violência psicológica praticados pela escola contra o aluno pobre, Cruz (1997) explica que as representações positivas do aluno ao adentrar na vida escolar são, após o primeiro ano de escolarização frente o cotidiano das relações escolares, modificadas e produzem sensação de incapacidade de aprender os conteúdos escolares por serem tidos como sujeitos ou malcomportados. A autora reflete que este quadro representa os efeitos dos constantes ataques à autoestima das crianças, produzindo a percepção do espaço escolar como um ambiente hostil e de difícil convivência. Estas considerações retratam como a violência psicológica pode deixar marcas profundas e ter origem na forma como a escola concebe a pobreza e o aluno pobre.

A pesquisa de Nascimento (2011) relata como as verbalizações e manifestações das crianças alvos da pesquisa demonstraram perceber e sentir as vivências de suas relações com as professoras no cotidiano da sala de aula e o quanto as ações das professoras impactavam as crianças, gerando sentimentos negativos diante da percepção de atitudes negativas que desqualificam e violentam o outro, gerando sofrimento, falta de afeto, de apoio e insegurança. A violência psicológica do professor para com os alunos nas modalidades humilhação e

discriminação/rejeição compõem o objetivo da pesquisa. A rejeição destacou-se pela não aceitação de comportamentos que denotavam as dificuldades que as crianças apresentavam diante das tarefas escolares. A humilhação foi caracterizada pelo comportamento da professora de gritar com a criança, ameaçá-la, empurrá-la e constrangê-la perante a turma. Quanto à indiferença, se manifestou por um comportamento de omissão ou de negligência da professora frente às necessidades acadêmicas, afetivas e de relacionamento da criança.

Nesta perspectiva, Zaluar e Leal (2005, p.44) consideram que a utilização de recursos utilizados pela escola em situações de castigo e humilhação dos alunos precisa ser repensado, sob pena de o sujeito ter a sua estrutura afetiva abalada, o que pode ter como resultado a perda da autoestima, a timidez ou revolta. Segundo as autoras, a violência psicológica, embutida nas atividades pedagógicas, precisa ser repensada para que não cause o esmagamento e o silenciamento dos que deveriam estar sendo formados para se tornarem sujeitos. As crianças e adolescentes podem ser acometidos pela violência através do processo de avaliação, nas formas de interação que se estabelece entre eles, os professores e a escola. Referem-se ainda à violência que se exerce pelo “poder das palavras que negam, oprimem ou destroem psicologicamente o outro” (p.148), incluindo a violência simbólica no exercício do poder do professor.

Bordieu (1989, p. 11), nesta vertente destaca:

As relações de comunicação são de modo inseparável, sempre relações de poder que dependem, na forma e no conteúdo, do poder material ou simbólico acumulado pelos agentes (ou pelas instituições) envolvidos nessas relações e que (...) podem permitir acumular poder simbólico. É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra (violência simbólica) dando reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam [...].

O autor caracteriza essa forma de poder como “poder invisível, o qual só se pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exerce”. Os sistemas simbólicos tenderiam a ratificar as relações de poder e dominação social. A violência simbólica é o poder de impor e mesmo de inculcar instrumentos de conhecimento arbitrários, ignorados, portanto pela realidade social (BORDIEU, 1989, p.8).

Segundo Nascimento (2011), nesta configuração a violência simbólica pode ser nomeada também como violência psicológica, pois a criança pode legitimar através do poder imposto pelo adulto o que ele pensa ou sente sobre ela, e nesta relação à criança pode passar a constituir-se como incompetente, fracassada, aumentando o sentimento de desvalorização de si. A autora ressalta em seus estudos que a compreensão desta faceta da violência psicológica

que assume características de violência simbólica é importante para o desenvolvimento de pesquisas que promovam a reflexão sobre esses fenômenos e suas consequências.

De acordo com Bourdieu (1989), a violência simbólica adquire poder quando impõe significações, como se essas fossem legítimas e naturalizadas para quem as incorporou após a ação de uma determinada autoridade pedagógica. A força empreendida na legitimação das significações é dissimulada, pois há o emprego sutil de um conhecimento arbitrário. Para o autor, a ação pedagógica e suas autoridades podem ocupar papéis importantes na reprodução e na legitimação de saberes e valores que interessam à manutenção da sociedade de classes. Nesse contexto, Vale (2004) e Charlot (2002) consideram que a violência simbólica pode ser caracterizada como atitudes praticadas por alunos ou pelos adultos da escola, como uma forma de conduta que acaba por discriminar o outro. Consequentemente, esta modalidade de violência pode ser expressa pela imposição dissimulada, pela interiorização da cultura dominante, reprodutora das relações sociais, quando o dominado não se opõe ao seu opressor, pois não se percebe como vítima deste processo. Acaba por considerar a situação natural e inevitável e assim conforma-se com ela.

A violência simbólica ou institucional pode ser considerada como uma das formas de violência escolar, segundo Charlot (2002). O autor relata que neste espaço, as violências se caracterizam pela violência propriamente dita, isto é, como violência física, roubos, crimes, vandalismo, e também pelas incivildades, humilhações, falta de respeito, agressões verbais etc. e a violência simbólica ou institucional. Em contraponto, Ristum (2001) aponta que termo violência psicológica não qualifica a violência (ação violenta), mas o tipo de dano que ela pode produzir, ou seja, consiste em atitudes que prejudicam o desenvolvimento da autoestima, da competência social, da capacidade para relacionamentos interpessoais positivos e saudáveis.

As consequências da violência psicológica para o desenvolvimento infantil, de acordo com a American Academy of Pediatrics (2002), configuram prejuízos nas seguintes áreas: pensamentos intrapessoais (medo, baixa-estima, sintomas de ansiedade, depressão, pensamentos suicidas, etc.); saúde emocional (instabilidade emocional, problemas em controlar impulso e raiva, transtorno alimentar e abuso de substâncias); habilidades sociais (comportamentos antissociais, problemas de apego, baixa competência social, baixa simpatia e empatia pelos outros, delinquência e criminalidade); aprendizado (baixa realização acadêmica, prejuízo moral) e saúde física (queixa sintomática, falha no desenvolvimento, alta mortalidade). A severidade das consequências da violência psicológica está relacionada à intensidade, gravidade e frequência de sua ocorrência em relação à criança.

Nesse sentido, os atos de violência psicológica, fruto e produto das relações sociais,

podem prejudicar o desenvolvimento da criança e adolescente, por envolver o processo de constituição do eu e eu-outro. A criança acaba por internalizar, segundo Nascimento (2011), as formas sociais de conduta, neste caso, formas de abuso, de agressão e maus tratos vivenciados na relação com o adulto, o que constitui importante fator de risco para seu desenvolvimento saudável.

Os impactos da violência no desenvolvimento infantil são descritos também por Gagné (2001), que relata a probabilidade de que a criança sofra dificuldades no estabelecimento saudável de suas relações interpessoais e de seu processo de escolarização, uma vez que esta modalidade de violência culmina em atos que causam dor emocional (medo, humilhação, angústia). Na literatura, vários autores apontam os danos que a violência traz para o desenvolvimento da criança, o que direciona para a necessidade de maiores estudos sobre a temática (AZEVEDO & GUERRA, 1989; MALO ET AL, 2004; GAGNÉ & BOUCHARD, 2004; NASCIMENTO, 2011).

Em 2008, O Ministério da Educação, junto com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade lançaram o livro: “Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes”, com a missão de compartilhar com profissionais de educação, entre outros, os conhecimentos acumulados sobre as diferentes formas pelas quais essa violência se manifesta, refletindo sobre os espaços sociais que promovem as ações agressivas e as principais situações de risco. Neste livro, Faleiros e Faleiros (2008) conceituam a violência psicológica como uma relação de poder desigual entre adultos dotados de autoridade e crianças e adolescentes dominados.

Esse poder é exercido através de atitudes de mando arbitrário (“obedeça porque eu quero”), de agressões verbais, de chantagens, de regras excessivas, de ameaças (inclusive de morte), humilhações, desvalorização, estigmatização, desqualificação, rejeição, isolamento, exigência de comportamentos éticos inadequados ou acima das capacidades e de exploração econômica ou sexual. Essa forma de violência é muito frequente e também a menos identificada como uma violência, em função do alto grau de tolerância da nossa sociedade frente a esse tipo de abuso. Praticamente ninguém denuncia ou responsabiliza pais, parentes, professores, policiais, profissionais da saúde e da assistência, entre outros, que desqualificam ou humilham crianças e adolescentes. (FALEIROS & FALEIROS, 2008, p. 36).

Segundo os autores anteriormente citados, a violência psicológica não produz traços imediatamente visíveis no corpo, mas destrói a autoimagem do violentado e se manifesta no comportamento da criança ou do adolescente, causando traumas psicológicos que afetam o psiquismo, as atitudes e as emoções, traduzindo-se até mesmo na incapacidade da criança em interagir socialmente segundo sua faixa etária podendo expressar-se de forma passiva ou agressiva.

Dados como esses revelam que a violência psicológica ocorre na escola tanto entre estudantes como entre professores e estudantes e situa-se no conceito geral de violência através do uso ilegítimo da autoridade decorrente de uma relação de poder. Nesse sentido, Faleiros e Faleiros (2008) ressaltam que o adulto se relaciona com a criança por meio da agressão verbal ou psicológica e do domínio, substituindo e invertendo o papel que dele se espera. Não é somente na família que essa violência se manifesta, mas também na escola, nos serviços públicos, nos meios de transportes ou nas relações entre os próprios adolescentes ou com irmãos menores. A violência psicológica tem como pressuposto a representação de que a criança é alguém que somente age sob o medo, a disciplina e a intimidação, devendo aceitar a intolerância do dominante.

Todas as tentativas de definições sobre a violência psicológica revelam sinais de relações interpessoais psicologicamente opressoras entre o adulto e a criança, e no contexto escolar, entre o professor e o aluno, quando o docente usa da sua autoridade para dar vazão às expressões de poder utilizadas para impor ao outro seu desejo de mando ou de força, sem atentar-se às necessidades e peculiaridades que emanam durante o decorrer do desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Posto estas considerações, a presente pesquisa utiliza da definição de violência psicológica proposta pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 2002) por acreditar que essa fundamentação teórica, utilizada tanto no âmbito da saúde quanto na educação, irá contribuir para um melhor entendimento e conceituação sobre o levantamento da violência psicológica no contexto educativo. O Ministério da Saúde conceituou uma definição geral para caracterizar a violência psicológica e suas modalidades e nessa pesquisa estamos adotando a seguinte definição:

Toda ação ou omissão que causa ou visa causar dano à autoestima, à identidade ou ao desenvolvimento da pessoa. Inclui: ameaças, humilhações, chantagem, cobranças de comportamento, discriminação, rejeição, exploração, provocando isolamento de amigos e familiares. Dentre as modalidades, é a mais difícil de ser identificada. Apesar de ser bastante frequente, ela pode levar a pessoa a se sentir desvalorizada, sofrer de ansiedade e adoecer com facilidade, situações que se arrastam durante muito tempo, e se agravadas, podem levar a pessoa a provocar o suicídio (BRASIL, 2002, pg. 20).

Porém objetivando a delimitação do tema da presente pesquisa, optou-se pela investigação da representação da violência psicológica nas modalidades humilhação e discriminação/rejeição, por comporem situações verificadas durante o processo de observação das salas de aula das escolas participantes da pesquisa, e por serem estas violências mais sutis, isto é, de difícil conceituação e verificação no cotidiano social, especificamente no contexto

escolar, quando estas podem ser confundidas ou percebidas como práticas inerentes do professor durante o processo educativo, faz-se, portanto, pertinente a investigação da representação dos alunos sobre o tema.

Para melhor caracterização destas situações, a pesquisa embasou-se nas conceituações de Stevens (1999) sobre as duas modalidades alvos da pesquisa. O autor conceitua a modalidade humilhação como uma prática violenta envolvendo insultos a pessoa, ridicularizando-a, dirigindo-lhe injúrias, caçoando ou infantilizando-a, comportando-se de um modo atentatório a sua identidade, sua dignidade e sua autoestima. A modalidade rejeição e/ou discriminação, define-se pelo ato de não aceitação da pessoa. Para constituir-se num ato de violência psicológica, a não aceitação deve apresentar um padrão que contenha atos de desprezo, insensibilidade, desatenção e desvalorização da criança são marcas de práticas de indiferença.

Para Gagné&Bouchard (2004) os adultos que criticam, envergonham, censuram, ridicularizam, humilham, rebaixam e que nunca estão satisfeitos com o comportamento da criança são psicologicamente abusivos e cruéis. Destaca-se que esse tipo de comportamento, pode ser assumido pelo adulto nas situações de vínculos estabelecidos nas situações familiares, institucionais e nesta pesquisa, pelo vínculo escolar, podendo o professor estabelecer uma relação educacional abusiva no processo ensino aprendizagem em relação ao seu aluno. Enfim, qualquer que seja a forma de relacionar-se com o outro, que apresente violência implícita ou explicitamente, provocarão consequências no plano psicológico e emocional dos alunos, fazendo-se de relevância social e educacional o tema apresentado nesta dissertação.

O próximo capítulo apresentará uma revisão de literatura acerca das pesquisas acadêmicas que ampliam o conhecimento sobre as representações sociais acerca na violência no contexto escolar, sendo apresentado na primeira parte as representações da comunidade escolar e posteriormente, numa segunda parte, a representação dos discentes.

4 REPRESENTAÇÕES ACERCA DA VIOLÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR: UMA REVISÃO DE LITERATURA

No Brasil, estudiosos têm produzido um conjunto de pesquisas e teorias sobre violência no contexto escolar a partir da década de 80, de acordo com Abramovay (2006). Para incitar no leitor a curiosidade pela temática das representações acerca da violência neste contexto, optou-se pela revisão de caráter bibliográfico sobre o tema proposto, mapeando as produções acadêmicas, levantando dados que permitam ao leitor perceber aspectos comuns ou não, abrangendo a possibilidade de reflexão crítica neste campo de conhecimento.

O levantamento foi realizado através das palavras chave: violência na escola; violência psicológica e representações da violência na escola. Constataram-se produções de dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Foram realizadas leitura dos resumos, selecionando as publicações que tivessem dados referentes à representação da violência citada pela comunidade escolar, neste caso, restringindo o tempo de publicações aos últimos cinco anos. Contudo, objetivando a temática da presente pesquisa, que preferencialmente visa à representação dos discentes, poucas produções foram encontradas, visto que as pesquisas tendem a verificações da violência dando voz aos gestores, professores e pais. Desta forma, optou-se pela leitura dos resumos de todas as produções encontradas, selecionando as que continham como público alvo os alunos e suas representações sobre a violência no contexto escolar.

A seguir serão apresentados dados de pesquisas realizadas, visando num primeiro momento à representação da violência para a comunidade escolar, em sua maior parte de gestores e professores e num segundo momento a representação apresentada pelos discentes.

4.1 Representações acerca da violência na escola: o que fala a comunidade escolar?

A pesquisa de Oliveira (2002) teve o objetivo de conhecer as representações sociais sobre a violência na escola. Participaram da pesquisa 28 pais de adolescentes de uma escola estadual em Goiânia. Os resultados apontaram uma diferença entre as repostas de acordo com o gênero masculino e feminino. As mães apontaram que desconhecem a violência na escola. Os pais destacaram que a violência é fruto da violência estrutural, isto é, a precária estrutura física e financeira que permeia as instituições educacionais e afirmaram a banalização do fenômeno justificando os atos como manifestações de brincadeiras de crianças.

Maurício, Oliveira e Chamon (2001) realizaram pesquisa com 7 professores e 4 gestores de 4 escolas da rede pública de uma cidade do interior de São Paulo, em que estes interpretam a violência escolar como um fenômeno que se apresenta na sociedade e se reflete na escola. Segundo a pesquisa, as representações levantadas pelos educadores condizem ao fenômeno social familiar que reflete dentro da escola. Relatam os reflexos da violência intrafamiliar como violência doméstica, negligência e vulnerabilidade social como fatores que refletem em violência dentro da escola, ressaltando as condições de miserabilidade dos alunos e familiares, compondo o ambiente escolar como uma extensão da família. Porém, segundo os autores, é difícil para os educadores reconhecerem ou admitirem que a escola também possa ser reprodutora de violência.

Em pesquisa realizada por Figueiredo (2012) com diretores de 59 escolas públicas do ensino fundamental de Diadema/SP, identificou-se que a violência mais verificada na escola são as intrafamiliares, isto é, são ocorridas no âmbito familiar, com episódios de violência física e sexual, geralmente detectadas no âmbito escolar, pela gestão e corpo docente. Constatou-se também a ocorrência de casos de violência racial, homofóbica e contra as meninas. Ressaltou-se na pesquisa que a ocorrência de violência nas turmas do EJA (Educação de Jovens e Adultos) é mais volumosa, com uso de bebidas alcoólicas, drogas e tráfico. Porém, mesmos com estas constatações, apenas 55% dos estabelecimentos de ensino pesquisados oferecem ações preventivas contra a violência e afirmam a necessidade de ampliação de encaminhamentos para ações intersetoriais de orientação. O estudo realizado permite afirmar que cerca de 15% das escolas se omitem quanto à violência ocorrida entre professores e alunos ou frente a contatos físicos forçados entre meninas e meninos ou entre pessoas do mesmo sexo, conforme relato dos diretores participantes.

O fenômeno da violência, como qualquer fenômeno social, segundo Abramovay (2006), possui suas representações próprias, e seus significados se transformam a partir do contexto social, histórico e político que está inserido, caracterizando um dinamismo próprio da vida social. Os dados da pesquisa qualitativa realizada por Netto (2012) junto aos funcionários de uma escola pública de ensino fundamental e médio de um município da região Centro-oeste do Estado de Minas Gerais, revelam através das entrevistas que o fenômeno da violência no contexto escolar está associado à violência que ocorre na sociedade, isto é, a instituição de ensino está à mercê de uma desorganização que se propaga socialmente, tornando-a frágil perante os acontecimentos. Os participantes, em específico, relataram a presença da violência psicológica, carência afetiva, condições sociais e econômicas como os principais fatores que remetiam à violência, citando os efeitos deletérios no contexto escolar. Evidenciou-se que os episódios não incluem somente os professores, mas

toda a equipe envolvida no trabalho escolar, com relatos de envolvimento como vítimas, ouvintes ou testemunhas, mas não como agressores.

O trabalho também descreve sobre o sentimento de revolta e/ou emoção quando presenciadas situações em que os alunos eram sujeitos ativos ou passivos de tal situação. Depoimentos como “[...] um aluno foi ajudar uma serviçal a levar uma bandeja e a outra cantineira agrediu verbalmente o aluno” e “[...] a cantineira, por exemplo, vai pedir aos alunos e os alunos falam que elas são obrigadas a levar as vasilhas, são essas coisas desagradáveis que acontecem”. Estes relatos, segundo a pesquisa, retratam as relações que ocorrem. Desrespeito pelo funcionário e sentimento de desprezo pela profissão são verificados. A função dos funcionários é complicada por envolver o controle do espaço escolar, implicando sempre em enfrentamento com os alunos, pois em muitas vezes estes tem o papel de fiscalizar a validação das normas escolares que não necessariamente são acatadas pelos estudantes, gerando desavenças e discussões.

Os autores ressaltam a importância da precaução quanto ao uso de conotação depreciativa, rotulações e estereótipos que visem culpabilizar os adolescentes pelos atos violentos dentro do ambiente escolar. Estas atitudes devem ser refletidas e substituídas por intervenções advindas da comunidade escolar, objetivando auxiliá-los na tarefa de prevenir e minimizar comportamentos agressivos neste contexto, promovendo principalmente a competência social e a resolução de conflitos através do diálogo. Nesse contexto, Netto (2012) reflete que as discrepâncias internas do sistema educacional constituem fator que fomenta a violência na escola. As escolas difíceis de serem administradas, desacreditadas pela sociedade retratam alto índice de abandono, baixo números de aprovações, alta taxa de evasão, com grandes ocorrências de porte de armas, e neste mesmo cenário estão presentes profissionais despreparados, precária infraestrutura, baixo incentivo governamental, dentre outros. Contudo, percebe-se que o próprio modo de organização e características do sistema educacional acaba por ser ferramenta de violência. Nesse cenário, muitos dos sujeitos associam a indisciplina dos alunos à dinâmica familiar, na qual a ausência de afeto, de supervisão e de estabelecimento de repressão comporiam fatores decisivos para que os adolescentes se tornem agressivos.

Os participantes da pesquisa de Netto (2012) relataram a grande incidência de violência verbal, remontando ao embate funcionário/aluno, devido à dificuldade de assumirem um papel de autoridade na instituição. Observa-se que a dissonância no sistema educacional contribui para a violência nas instituições, pois no cotidiano a escola tem reproduzido as desigualdades, opondo-se à sua missão democrática e inclusiva.

Kappel (2014) realizou uma pesquisa com 27 participantes, sendo diretores, professores, alunos, auxiliares de serviços gerais e pais de alunos de uma escola pública objetivando descrever e analisar o processo de enfrentamento da violência escolar, a partir da perspectiva levantada. Por meio de entrevista semiestruturada, as repostas possibilitaram aos pesquisadores discutir os significados da violência escolar a partir dos relatos dos participantes quanto à compreensão destes sobre o que é ou não uma situação de violência na escola.

Os participantes fizeram referência aos locais de ocorrência dos atos de violência, à tipologia e aos envolvidos nestes eventos. O espaço de saída das aulas, a sala de aula, pátio e banheiros foram os mais citados como lócus da violência, caracterizada, sobretudo, como física e psicológica, dentre outros. Todos os grupos, com exceção dos alunos, retrataram atos agressivos (violência psicológica, física e contra o patrimônio) destes em relação aos professores. Mas os adolescentes também relataram situações de vitimização psicológica causadas pelos professores. Os aspectos apontados para definir violência na escola refletem as dificuldades de conceituação deste fenômeno, e uma maior visibilidade das violências físicas e psicológicas, e do envolvimento de alunos e professores nas situações de violência, demonstrando que a compreensão de violência se constrói a partir de situações de violência envolvendo somente os alunos ou estes e os professores.

Existe segundo Kapel (2014) uma cultura de culpabilização do adolescente frente ao processo da violência escolar, isto é, tende-se a culpabilizar o aluno sem analisar o contexto, os envolvidos e as situações provocadoras ou disparadoras das agressões, desvalorizando a possibilidade de análise da causa do ato violento. Assim, ainda sobressai à penalização, havendo uma hipervalorização de medidas punitivas em detrimento da problematização e enfrentamento das condições estruturais, sociais, emocionais relacionados à violência juvenil. Os participantes apresentaram suas concepções a partir do papel que ocupam no cenário escolar, descrevendo suas percepções da violência na escola como um todo, verificando-se a necessidade de uma ampliação do entendimento da violência escolar como um fator sócio histórico, que não se limita aos muros da instituição. Foi percebido que a violência se constrói no cotidiano social amplo, mas que se naturaliza no contexto escolar, o que acarreta na maioria das vezes, a culpabilização de determinados grupos de sujeitos e desresponsabilização de outros atores implicados nesta realidade.

Em pesquisa realizada em uma cidade no interior do Estado de São Paulo por Paula et al (2013), foram investigadas as percepções de violência na escola em professores do Ensino Médio e Fundamental. Os resultados mostram que para o grupo pesquisado não há uma violência perigosa no contexto escolar, pois a violências ocorridas não cabem no parâmetro

penal e delituoso, isto é, a escola não representa um lugar perigoso ou ameaçador. Foi enfatizado que a violência moral é a mais evidente e prejudicial às relações interpessoais na escola, citadas com frequência nos embates entre professor e aluno. As respostas evidenciaram que a violência física não caracteriza os conflitos entre alunos e professores, tendo estas causas apenas na indisciplina ou na ausência de punições. Os participantes da pesquisa não citaram a utilização do Livro de Ocorrências, instrumento utilizado por algumas instituições escolares para registro de situações de violência, agressões, indisciplina, entre outras situações que desafiem o cotidiano escolar.

A violência na percepção dos professores entrevistados revela que o conceito de violência está ancorado na agressão verbal, apontando a problemática para a esfera da sociabilidade e das relações sociais entre professor-aluno, configurando situações desiguais de força, poder e autoridade, não configuradas como situações de violência. O pesquisador relata que nas representações levantadas a violência é caracterizada por crimes como roubos, furtos, vandalismo, homicídios ou tráfico de entorpecentes e como essas ocorrências não são verificadas no ambiente escolar, isso corrobora com a percepção de que a escola não é violenta, isto é, entende-se que apenas o boletim de ocorrência policial configura prova material de violência na escola (PAULA et al, 2013).

Buscando compreender a concepção de professores a respeito da violência em seu contexto de trabalho, Pedrosa (2011) verificou que os participantes percebem a violência por meio de duas categorias. A primeira violência seria composta pelo próprio sistema educacional, isto é, a violência estrutural, verificada pela desvalorização profissional e sobrecarga de trabalho no exercício da função docente, baixa remuneração, estrutura física do ambiente de trabalho. A segunda violência estaria relacionada aos atos violentos cometidos pelos alunos, principalmente relacionados à indisciplina e agressões verbais, que segundo relatos apresentados na pesquisa, seriam consequência da formação que estes tiveram em seus lares. A representação da violência vinculada aos comportamentos semelhantes à vivência cotidiana dos alunos com tráfico de drogas, ausência e abandono dos genitores, convívio familiar e comunitário.

Nesse contexto os dados revelam segundo Pedrosa (2011), as concepções compartilhadas pela sociedade em geral, apresentando uma tendência à responsabilização da família pela formação da criança, e conseqüentemente pela indisciplina e violência apresentadas no cotidiano escolar. Segundo os professores, são os pais que não têm cumprido o papel educador, delegando sua responsabilidade em relação aos filhos à escola, devido à alta jornada de trabalho e falta de diálogo em casa, deixando os filhos expostos a videogame, televisão e computador, pouco apreendendo os valores familiares.

Souza (2010) buscou compreender como a violência, na modalidade incivilidade, é percebida entre os professores e estudantes do município de Goiânia, bem como de professores e estudantes, verificando qual representação social há da violência e como esta interfere no sentimento de insegurança. O pesquisador, por meio do método evocação de palavras, obteve os seguintes destaques no relato dos docentes: agressão física, desrespeito, falta de educação, problemas familiares e falta de policiamento. Segundo Souza (2010) estes elementos revelam que a incivilidade integra o contexto da violência, proporcionando o desenvolvimento de atos violentos no cotidiano escolar, porém não conseguiu verificar de forma significativa se existe relação entre a incivilidade e o sentimento de insegurança.

Considerando as percepções dos diferentes participantes que integram o cotidiano escolar, Eyng (2013) buscou compreender a representação de professores, gestores e pais de catorze escolas da periferia de 7 cidades do Estado do Paraná acerca da violência na escola e o desafio do trabalho em rede para o combate e prevenção da violência. Foram ouvidos 51 professores, 24 gestores 47 funcionários e 148 pais. Segundo a pesquisadora, os participantes tiveram dificuldade em explicar o significado de violência na escola, passando a citar as manifestações que consideravam mais violentas no dia a dia da instituição. A violência física foi a mais frequentemente observada, evidenciada por intermédio de agressões e constrangimentos que podem ser físicos: empurrões, cutucões, socos, pontapés, esbarrões, seguida da violência verbal verificada através de apelidos, deboches e piadas. Também se constatou, no levantamento de dados, a exclusão, o isolamento e o descaso, bem como a violência simbólica apontada como desigualdade, preconceito, discriminação, relações de poder, currículos hegemônicos, monoculturais e etnocêntricos. A violência patrimonial caracterizada pelo dano a estrutura física da escola também foi citada, embora segundo os participantes, não afete diretamente as pessoas (EYNG, 2013).

Diante do levantamento, faz-se necessário compreender a origem e a dinâmica que estão inseridas em cada realidade social, compreendendo como estas aferem nas tensões que circundam o ambiente escolar, para convertê-la em um espaço de garantia de direitos, amparada pela rede de proteção para a garantia de direitos da criança e do adolescente.

4.2 Representações acerca da violência no contexto escolar: o que falam os discentes?

A educação, fator imprescindível no desenvolvimento da personalidade de crianças, adolescentes e jovens, destaca-se na contemporaneidade pelo alto índice de violência no cotidiano escolar. A violência no contexto escolar escola, em suas manifestações implícitas ou explícitas tem excluído e oprimido cada vez mais os alunos vitimados, e o uso da violência

tem-se mostrado cada vez mais utilizado para o estabelecimento do poder, do domínio do espaço e das relações sociais.

Nesse contexto, faz-se salutar investigar as representações que os alunos geralmente envolvidos e na maioria das vezes protagonistas de situações de violência no cotidiano escolar têm sobre essa temática. As pesquisas apontadas no texto a seguir mostrarão as concepções, desejos e medos dos alunos frente às situações de violência que regem as relações interpessoais no cotidiano escolar, possibilitando ao leitor verificar em que concepções estão ancoradas as representações de violência, e a partir destas, ser provocado a reflexões acerca deste fenômeno que tem preocupado a área educacional e toda a sociedade.

A violência como objeto de estudos das representações sociais, pressupõe considerá-la como um sistema de representação simbólica, isto é, compõe uma rede de interpretações que o indivíduo possui como referência e a partir desta se posiciona frente aos diferentes aspectos do viver social em que estão inseridos (Faria, 2007). Levantar as percepções de alunos sobre a violência no contexto escolar, percebendo as representações e a influência destas nas interações cotidianas permite conceber este fenômeno em suas múltiplas facetas e a influência destas informações, vivências e percepções nas relações interpessoais no espaço escolar.

Faria (2007) realizou uma pesquisa com adolescentes de 15 e 17 anos da cidade de Goiás. Observou que a violência encontrava-se entre os maiores temores dos jovens pesquisados, demonstrando alto índice de vitimização direta e indireta. Os jovens de classe social média e superior definem a violência através da violência física (agressões) e simbólica (relações de poder). Os de classe social inferior a definem como agressão física, ficando as outras formas como complementares, mas não definidoras do fenômeno. Segundo a pesquisadora as experiências dos jovens em relação à criminalidade contribuem “para a formação das representações sociais sobre o fenômeno e, conseqüentemente, para a orientação de práticas, posicionamentos e condutas em relação a eles” (FARIA, 2007, P.108).

Mesquita (2009) pesquisou a representação social de alunos sobre a violência escolar. Os participantes desta investigação foram alunos da Escola Básica Municipal da cidade de Blumenau – SC, cursantes do primeiro ao quarto ano do ensino fundamental. Os dados levantados demonstraram que a violência na escola é percebida pelos gêneros masculinos e femininos e que a violência é geralmente causada por motivos banais, o que causa uma tendência a banalização à medida que por qualquer motivo esses autores justificam sua prática. Segundo a autora, “essas representações possivelmente seguem o modelo da cultura da violência e sua legitimação como um mecanismo de resolução de conflitos. (MESQUITA, 2009, p. 76). A representação social do grupo participante, segundo a autora, por estar em fase

de desenvolvimento cognitivo, afetivo e biológico (7 a 10 anos), podem ainda não reconhecer e refletir sobre os motivos reais da violência, tendendo a banalização da mesma.

Oliveira (2002) realizou pesquisa com 31 adolescentes de uma escola estadual de Goiânia com o objetivo de conhecer as representações sociais sobre a violência na escola. Os resultados indicaram que para os participantes a violência está relacionada às suas experiências de vida e é um fenômeno presente no cotidiano escolar, manifestada através de agressões físicas e verbais, como forma de manipulação na busca por resolução de conflitos interpessoais. Apontou também a droga como elemento gerador de violência e a formação de gangues que acabam por promover atos de vandalismo, roubos, agressões e tráfico de drogas. Segundo a pesquisadora, revelou-se uma tendência à banalização da violência quando os participantes a relacionam como manifestação de autoafirmação. Os resultados permitem verificar que os adolescentes, pela proximidade do objeto estudado, possuem uma representação de natureza funcional da violência na escola, ou seja, não percebem as situações como atos de violência, mas sim, situações normais que permeiam o cotidiano escolar.

Visando levantar as percepções dos discentes acerca da violência, Lima e Santana (2008) realizaram uma pesquisa com 16 alunos de duas escolas da rede pública do Distrito Federal situadas em áreas de risco e que apresentavam alto nível de violência na escola. Os resultados revelaram oito possíveis fatores relacionados à violência que foram apontados pelos alunos, são eles: 1) formação de gangues na escola e a notoriedade que estes alunos alcançam perante os pares; 2) o uso de drogas ilícitas e até mesmo álcool e cigarro no interior da escola na presença de todos; 3) a falta de respeito entre os próprios alunos, brincadeiras violentas, brigas frequentemente ocasionadas por simples esbarrão, agressão verbal, xingamentos; 4) novas formas de organização familiar, isto é, a família é referencial de comportamento violento, em que o aluno transporta para a escola as agressões recebidas ou vivenciadas em casa; 5) a falta de segurança no interior da escola, inclusive de identificação dos alunos; 6) a impunidade dos atos violentos cometidos, pois poucos recebem punição e geralmente os funcionários não sabem o que fazer com estes alunos; 7) condição socioeconômica que não permite aos alunos acompanhar os padrões impostos pela mídia, fazendo que se sintam discriminados e marginalizados, conseqüentemente violentados moral e fisicamente, acarretando o uso de meios ilícitos para adquirir bens e prestígio; 8), os alunos mencionaram a ociosidade na escola como fonte de violência, alegando pouca participação da família nos estudos dos filhos, pouco espaço de escuta e não atenção às necessidades dos educandos.

Schollosser et al. (2011), com o objetivo de analisar as representações sociais sobre o fenômeno da violência escolar, realizaram uma pesquisa com 122 estudantes entre a sexta a

oitava série de uma escola municipal do município de Itajaí – SC. Os resultados constataram que as percepções dos adolescentes sobre a violência são relativas aos seguintes aspectos: violência em seu aspecto físico (como chutes, socos e tapas), em seu aspecto simbólico (palavrões, sofrimento, dor) e outras especificidades da violência (como armas e abuso sexual) o que indica que os estudantes também se sentem vítimas da situação na qual estão expostos, percebendo tais situações não como brincadeiras, mas como uma situação constrangedora, prejudicial e agressiva, tanto dentro quanto fora do espaço escolar.

Objetivando apreender as representações sociais da violência escolar concebidas por estudantes numa escola pública de João Pessoa, na Paraíba, Araújo (2012) trabalhou com jovens de ambos os sexos com idades entre 12 a 18 anos. Os resultados indicaram que a violência escolar apresenta-se como um fenômeno multifacetado, constituído nas formas de violência física, psicológica e sexual. A violência escolar foi apresentada como sinônimo de assédio moral, fator citado como determinante para a desestrutura das relações estabelecidas na escola. Segundo os alunos, o fenômeno se apresenta mediante as ações de roubar, matar, machucar, brigar, dar murros, xingar e falar palavrão. A violência então é percebida como uma “bagunça” que afeta a vida do aluno e que é sustentada pelo abuso de poder, pela falta de educação e respeito para com o outro, sendo elemento crucial para a manutenção das relações pautadas nos sentimentos de raiva, ódio, dor e lamento (choro).

Em uma pesquisa que analisou as percepções sobre violência escolar e as ações potenciais de enfrentamento na perspectiva dos adolescentes, Silva (2014) pesquisou 13 alunos de 16 a 18 anos que cursavam a segunda série do ensino médio de duas escolas públicas. Os resultados demonstraram que a violência na escola é uma atitude naturalizada nas relações entre os adolescentes, evidenciando-se que a mesma está relacionada à agressão física e verbal.

Maurício (2001) investigou a representação social da violência entre oito alunos de quatro escolas de Ensino Fundamental e Médio da rede Pública da cidade de Taubaté, no Vale do Paraíba. A pesquisa revelou que os alunos pesquisados a representam como advinda dos desequilíbrios familiares, da ausência de afetos e falta de limites entre os membros familiares. Com base nessa afirmativa, o pesquisador ressalta que o fenômeno da violência tem se naturalizado no espaço escolar.

Com foco na Teoria Moscoviana acerca das representações sociais sobre a violência no contexto escolar, Costa (2015) pesquisou 100 crianças e adolescentes da rede pública da cidade de João Pessoa. Os resultados elaborados demonstram que a representação sobre violência está ancorada na percepção de um fenômeno estrutural, que envolve condutas antissociais, a drogadição, ações maléficas e intencionais. Tanto nas respostas das crianças

quanto dos adolescentes, as ancoragens da violência se deram numa perspectiva mais psicossocial, que podem levar a morte e causar sofrimento psíquico às pessoas envolvidas, aparecendo à paz como estratégia de enfrentamento do fenômeno. Os resultados verificados indicam o caráter peculiar e pluridimensional da violência, que por sua vez demanda da família, e demais instituições socializadoras estratégias eficazes para o enfrentamento da questão.

Como se pode observar nas pesquisas descritas, parece-nos que os discursos sobre violência no contexto escolar estão ancorados a um sistema de interpretação da realidade cotidiana que já está construído, ou seja, são compostas de representações sociais já existentes para explicar o que percebem e experienciam frente a este fenômeno. De acordo com Faria (2007), as representações são construídas a partir de experiências diretas ou indiretas, partindo das vivências e experiências frente aos fatores que culturalmente estão pré-definidos e construídos a partir de discursos e práticas que posicionam a interpretação dos fatos ou fenômenos sociais que compõem o universo de interação, gerando conseqüentemente atitudes que se referem ao conhecimento prévio, já vivido e produzido. A questão da violência, nesse contexto, configura um conhecimento no senso comum que embasam atitudes e informações que transitam entre os diferentes universos de percepções e pensamentos de cada grupo, fazendo com que muitas vezes a violência não seja percebida como tal.

Cabe destacar que os pesquisadores anteriormente mencionados ressaltaram, de forma geral, que a banalização da violência está ligada à falta de diálogo e ao uso característico da agressão física na resolução de conflitos, geralmente ocasionados pela disputa do poder em alguma área sócio-afetiva, ou jogos que acontecem interna ou externamente do espaço escolar.

Com base no exposto, instiga-nos a possibilidade de ampliar a compreensão sobre a violência no contexto escolar, a partir da fala dos estudantes. Quais representações eles possuem sobre violência, mais especificamente sobre a violência psicológica? Estes percebem ou vivenciam a violência psicológica nas modalidades humilhação e discriminação/rejeição nas relações interpessoais escolares cotidianas, especificamente na relação professor-aluno? A presente pesquisa, a partir da análise de conteúdo segundo Bardin (1979), objetiva o levantamento de dados através da observação do cotidiano escolar e de entrevista semiestruturada, que possibilitem verificar as representações sobre violência psicológica e conseqüentemente, se estas possibilitam aos estudantes se sentirem ou não vítimas na relação educacional com o professor.

5. DELINEAMENTO DA PESQUISA

Nesta seção serão expostos, além dos objetivos da pesquisa, os caminhos metodológicos que permitiram conhecer as representações acerca da violência psicológica na escola, especificamente nas modalidades discriminação/rejeição e humilhação na relação professor/aluno, demonstrando os resultados obtidos a partir da observação da sala de aula e das entrevistas realizadas com os discentes do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I de duas escolas públicas de uma cidade no interior do estado de Minas Gerais.

5.1 Objetivos

5.1.1 Objetivo Geral: Identificar as representações sociais de alunos do Ensino Fundamental sobre a violência psicológica.

5.1.2 Objetivos específicos:

1. Analisar quais são as representações dos estudantes sobre violência psicológica;
2. Verificar se os estudantes percebem a existência da violência psicológica nas relações interpessoais escolares, especificamente na relação professor-aluno;
3. Caracterizar situações que se constituem como violência psicológica nas modalidades de discriminação e humilhação;
4. Identificar se essas representações permitem (ou não) que os estudantes se sintam vítimas na relação interpessoal educacional com o professor.

5.2 Justificativa e Problema

Na contemporaneidade, a violência tem ocupado lugar evidente nos discursos midiáticos, no cotidiano social e também, nos espaços escolares, pois este fenômeno alcança todos os ambientes, permeia toda a sociedade, notada e experienciada nas relações interpessoais, despertando o interesse por pesquisas que aprofundem a temática e levantem reflexões sobre as causas, consequências e mecanismos de enfrentamento.

A escola está profundamente envolvida com o fenômeno, pois os problemas sociais vividos cotidianamente se refletem no ambiente escolar por esta ser uma extensão da sociedade. A violência prejudica a saúde biopsicossocial das pessoas, suas relações interpessoais, emocionais, e dentro do contexto escolar, a aprendizagem. A violência

verificada no contexto escolar ganha a cada dia proporções alarmantes, geralmente ligadas à violência física entre pares ou episódios de agressão contra o professor, além de casos de vandalismo e depredação, que também obtém espaço nas matérias de jornais e revistas, amplamente divulgados nos noticiários televisivos e nas mídias sociais.

Porém, na escola, muitas violências vivenciadas no cotidiano passam aparentemente despercebidas por parte dos atores deste contexto. Violências mais sutis, porém ocorridas de maneira constante acabam marcando tanto o agressor, como o agredido, promovendo muitas vezes outras formas de agressão, que ocasionalmente explodem em violência física ou patrimonial, virando manchetes nos noticiários. Em tais circunstâncias, não é de se estranhar que o medo se instale na escola. Abramovay (2002) adverte que, ao analisar a violência ocorrida no âmbito escolar, não basta focalizar atos criminosos extremos, como vandalismos, roubos, brigas entre alunos, desrespeito a professores, depredações, extorsão, mas também as violências provocadas pela escola através da violência simbólica e institucional, manifestada pelo modo que a escola se organiza, funciona e lida com os alunos, tal como o modelo para atribuição de notas, o modo de composição e manejo das classes, o tratamento desdenhoso ou desrespeitoso em relação aos alunos, dentre outras (CHARLOT, 2002).

Neste sentido, o espaço escolar pode ser palco de um cenário de relações interpessoais violentas, verificadas nas relações intrageracionais (aluno-aluno) e intergeracionais (professor-aluno, por exemplo), com razões e formas diversas, que geralmente se confundem nas relações cotidianas, muitas vezes despercebidas ou normatizadas, como a violência psicológica provocada e propagada pelo professor contra o aluno no âmbito da sala de aula, local do encontro diário entre o mestre e o estudante, podendo-se configurar em relações coercitivas, desrespeitosas, verificadas na construção de uma cultura abusiva, no que diz respeito ao relacionamento interpessoal entre o professor e a criança ou adolescente, extrapolando a violência verbal, nomeada também de incivildade, para um tipo de violência mais sutil, porém não menos danosa: a violência psicológica.

O tema da presente pesquisa é relevante socialmente, por pretender levantar a representação de alunos do Ensino Fundamental I acerca da violência no contexto escolar, especificamente sobre a violência psicológica nas modalidades discriminação/rejeição e humilhação, possivelmente instaurada nas relações interpessoais que permeiam o cotidiano escolar.

Concentra-se, especificamente, na relação educacional entre professores e alunos, buscando revelar as diferentes percepções sobre a temática, e como estas interferem na relação educacional e interpessoal do aluno com o docente, permitindo ou não que os alunos

se sintam vítimas de violência psicológica, visto que a falta de materialidade do ato e de evidências imediatas, torna esta violência difícil de ser identificada e percebida.

A opção por essa temática reside na crença de que esse tipo de violência pode passar despercebido nas relações em sala de aula, podendo ocorrer e ser entendida como parte do cotidiano do convívio e processo de ensino aprendizagem. Contudo, apesar de sua sutil demonstração, muitas vezes normatizada e aceita no convívio social, devido às relações de poder, pode acarretar danos ao desenvolvimento sócio emocional de alunos e adolescentes em desenvolvimento.

Considera-se importante dar voz às crianças, uma vez que Alderson (2005) relata a necessidade do entendimento das crianças como atores sociais, com voz e ação, integradas nos processos de investigação, dos quais participam em parceria com os adultos. Essas novas formas de desenvolver a investigação com as crianças, em busca da construção de conhecimento sobre elas mesmas, sustentam e abrem caminho para esse novo paradigma da infância. O reconhecimento de que as crianças podem falar de si e relatar suas experiências propicia a superação do silêncio e da exclusão, e, conseqüentemente, a superação da concepção de infância como incapacidade ou incompetência (NASCIMENTO, 2011).

Em pesquisa tendo por objeto uma revisão de literatura internacional sobre as crianças como coprodutoras dos dados de pesquisa, Alderson (2002) relata que este procedimento perpassa as concepções sobre as crianças, no sentido de reconhecê-las como sujeitos, e envolve aceitar que as crianças podem falar em seu próprio direito e que são capazes de descrever experiências válidas. Na mesma vertente, atualmente há a produção de pesquisas que procuram compreender as percepções das crianças através de dados construídos por elas (CASTRO, 2001; SOUZA, 2005).

No Brasil, algumas pesquisas já objetivam a criança como atores do processo de investigação. No campo da sociologia da infância, Corsaro (2005), afirma que a perspectiva sociológica deve considerar não só as adaptações e internalizações dos processos de socialização, mas, também, os processos de apropriação, reinvenção e reprodução realizados pelas crianças.

A presente pesquisa, ao dar voz ao olhar e percepção das crianças, possibilitou perceber como estas interagem e percebem o mundo adulto e seus fenômenos, sendo também autoras neste processo, compartilhando, negociando, mantendo ou alterando culturas, saberes e modos de vida.

Martins (1993), em sua pesquisa, elege a criança como participante e testemunha da sua história, ao reconhecê-la como autora do processo. O pesquisador ressalta que dar a palavra à criança nas pesquisas caracteriza o início do novo olhar sobre o processo de

investigação, compreendendo qual o lugar da infância na constituição do meio sócio cultural, é o que se pretende aqui, dar voz a um grupo de estudantes a respeito de suas representações sobre a violência no cotidiano da escola.

5.3 Participantes

Participaram desta pesquisa 115 alunos de ambos os sexos, do Ensino Fundamental I, da rede municipal de uma cidade localizada no Sul de Minas Gerais. Foram convidadas duas escolas e em cada uma delas foram selecionadas as salas do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I, compostas de alunos na faixa etária de 9 a 10 anos, compondo um total de seis turmas participantes. Decidiu-se por trabalhar com alunos do final do primeiro ciclo do ensino fundamental por terem mais experiência e vivência na escola, mas ainda estarem dentro da faixa etária infantil, que considera como criança os indivíduos de zero a doze anos (Papalia, 2006) e por se acreditar que podem responder melhor ao instrumento. Todos os estudantes dessas 06 salas foram convidados e participaram aqueles que assinaram o Termo de Assentimento e que tiveram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos pais ou responsáveis.

Como forma de melhor organizar tais informações, dispõem-se abaixo um quadro com os dados dos participantes e sua identificação nessa pesquisa:

QUADRO 1: Dados dos participantes.

	Escola A	Escola B
Meninos	26	34
Meninas	34	21
4º ano	43	17
5º ano	17	38
Total	60	55

Fonte: Elaborado pela autora.

5.4 Instrumento

Conforme o objetivo principal desta pesquisa, que é identificar as representações de alunos do Ensino Fundamental I sobre a violência psicológica, bem como os objetivos específicos que se considerou a pertinência da realização de observações do cotidiano da sala

de aula e a entrevista semiestruturada destinada aos alunos. Logo, a observação objetivou, nesta pesquisa, a identificação de situações que se configurassem como violência psicológica em sala de aula, quando foram verificadas as modalidades de ameaça, chantagem, exploração, cobrança de comportamento, humilhação e discriminação/rejeição, sendo as duas últimas (humilhação e discriminação/rejeição) na relação interpessoal entre o docente e os alunos, as modalidades escolhidas para delimitar o foco da investigação. O uso da entrevista justificou-se pela necessidade de se levantar, de modo mais individualizado, a representação dos alunos acerca da violência psicológica dentro do contexto escolar, especificamente na relação com o professor.

Após a definição dos instrumentos de coleta de dados, iniciou-se o processo de elaboração da metodologia utilizada visando responder aos objetivos desta investigação. A observação foi selecionada como instrumento capaz de verificar as relações cotidianas em sala de aula, e, com auxílio de um quadro de anotações, buscou-se quantificar as situações que se configuravam como violência psicológica na relação professor/aluno.

Tendo como foco desta investigação a representação dos alunos sobre a violência psicológica, foi organizada uma entrevista semiestruturada, pois este instrumento permite conhecermos a representação dos estudantes sobre sua realidade, através de suas ideias e interpretações. A entrevista vislumbra a possibilidade de levantarmos as concepções discentes, pois, conforme assinala Gil (2014, p. 110), “[...] a entrevista é uma técnica muito eficiente para obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano”, isto é, permite um contato entre o entrevistador e o entrevistado, possibilitando a observação corporal do entrevistado, assim como também, vislumbra a possibilidade de explicação imediata da pergunta, caso haja necessidade de complementação e entendimento por parte do pesquisador.

A entrevista foi dividida em duas partes. A primeira continha quatro questões abertas, buscando investigar o conceito de violência (questão 1); como o aluno percebe a violência ocorrida na escola (questão 2); na sala de aula (questão 3); e como o aluno percebe a violência na relação educacional com o professor (questão 4). A segunda parte foi composta por duas situações de violência psicológicas específicas, ocorridas durante as observações, objetivando caracterizar quais representações têm os alunos acerca de violência psicológica na modalidade humilhação (situação 1) e na modalidade discriminação/rejeitar (situação 2).

5.5 Procedimento de coleta

A presente investigação, tendo por instrumento a observação da sala de aula e a entrevista com alunos, configurou-se numa pesquisa envolvendo seres humanos, sendo então necessário submeter o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP – CONEP), tendo sido aprovado sob número de protocolo 57846316.0.0000.5465.

A partir da aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa, fez-se contato com cinco escolas Públicas Municipais de uma cidade no interior de Minas Gerais. As duas primeiras escolas, que através da diretoria aceitaram participar da pesquisa, foram visitadas pela pesquisadora e a elas apresentado o projeto de pesquisa e a carta de apresentação que evidenciava os objetivos do estudo.

A primeira escola, aqui citada como “Escola A”, situa-se na periferia da cidade e atende aproximadamente mil alunos, alocados na Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e no período noturno, oferece o EJA – Educação de Jovens e Adultos. Conta com ampla estrutura e espaço físico, laboratório de informática e de ciências, uma quadra de esporte coberta e uma descoberta, tendo 142 funcionários atuantes no funcionamento escolar. No ano de 2017 alcançou o IDEB³ de 5.5. A comunidade escolar, segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP)⁴, é composta por trabalhadores com renda de 1 a 3 salários mínimos, tendo 80% das famílias casa própria (Casas Populares).

A segunda escola, “Escola B”, situa-se também na periferia da cidade, situada numa região de vulnerabilidade social. A comunidade escolar, segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) é composta por famílias de baixa renda, em sua maioria beneficiários do Bolsa Família, moradores de casa própria através de projeto da Prefeitura junto ao Estado. A Instituição atende aproximadamente 400 alunos do Ensino Fundamental I e II, contando com aproximadamente 72 funcionários. O espaço físico foi reformado em 2014, conta com uma sala de informática e uma quadra descoberta. No ano de 2017 alcançou o IDEB de 5.5.

Após a aprovação das gestoras das escolas, iniciaram-se o contato com os professores dos 4º e 5º anos, apresentando a pesquisa, suas particularidades e explicando sobre Termo de

³IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Fonte: Portal do Ministério da Educação do Brasil. Endereço virtual: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>

⁴ Projeto Político Pedagógico é um documento norteador que busca um rumo, define uma direção, apresentando-se como uma ação intencional, figurando-se como um compromisso definido coletivamente pela comunidade escolar. Tal projeto é um ato político, uma vez que enseja um compromisso com a formação de um cidadão participativo e responsável, capaz de mudar sua realidade social. Contudo, para que esse projeto se desenvolva de maneira exitosa, faz-se necessária a participação coletiva de todos os atores envolvidos no processo educativo escolar, onde - através de uma relação dialógica - todos os integrantes dessa comunidade irão estabelecer metas, objetivos e caminhos a serem seguidos (Veiga, 2002)

Consentimento, aproveitando o momento para esclarecer as dúvidas surgidas. Foi entregue então o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Após a autorização das docentes, definiram-se, em junho, os dias em que seria apresentado aos discentes um resumo da pesquisa e seus objetivos, convidando-os a participar da investigação, esclarecendo sobre o então o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e sobre o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), ressaltando a importância da autorização dos pais ou responsáveis para a participação, agendando neste momento também, a data de entrega dos Termos para início da investigação.

Após um período de duas semanas, 6 professoras, sendo 3 de cada escola, e 115 participantes, sendo 60 de uma escola e 55 de outra, apresentaram os Termos preenchidos e assinados. Ressaltamos que o termo está de acordo com a resolução CNS 466/12 e CNS 510/16 e dentro dos padrões que visam proteger a dignidade e ética dos participantes e da pesquisa.

Com todos os aspectos burocráticos validados, agendaram-se as observações, conforme a disponibilidade dos discentes, sendo realizadas entre os meses de junho, agosto e setembro, duas vezes por semana. Cada uma das seis salas foi observada por 4 dias durante 4 horas. Conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, as observações objetivaram não interferir no cotidiano da sala de aula, cabendo a pesquisadora apenas levantar as situações de violência psicológica na relação professor/aluno no contexto de sala de aula.

Após a primeira parte da investigação concluída, agendaram-se junto às professoras, os dias e horários em que seria possível a pesquisadora retirar, individualmente, os alunos da sala para responder a entrevista. As entrevistas foram realizadas na própria escola, em dias e horários previamente agendados, aplicadas de forma individual aos 115 alunos, fora da sala de aula, no período de aula, em uma sala antecipadamente reservada, no mês de outubro, compondo um total de 12 dias letivos. Conforme estabelecido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, as entrevistas foram transcritas pela própria pesquisadora, que anotava as respostas obtidas durante o encontro.

O processo da entrevista durou em média 15 minutos, variando de aluno para aluno. Após buscar individualmente os alunos e os acompanhar até a sala reservada, era explicado o procedimento e lembrado as questões contidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A primeira parte da entrevista iniciou-se com quatro questões abertas. A primeira buscando investigar o conceito de violência (questão 1); como o aluno percebe a violência ocorrida na escola (questão 2) e na sala de aula (questão 3); como o aluno percebe a violência na relação educacional com o professor (questão 4).

A segunda parte foi composta por duas análises de situações específicas, elaboradas a partir dos dados levantados nas observações das salas de aula, com as respostas transcritas pela própria pesquisadora, objetivando caracterizar quais representações tem os alunos acerca de violência psicológica nas modalidades humilhação (situação 1) e discriminação/rejeição (situação 2), e, com auxílio do diário de campo e o quadro de anotações, registrou-se as respostas obtidas. Após a realização das entrevistas iniciou-se o procedimento de digitação das respostas, que foram transcritas na íntegra, isto é, da maneira respondida pelos alunos, evitando interferências nas mesmas.

5.6 Procedimentos de análise

Os dados recolhidos durante a observação realizada na escola foram descritos e realizada uma quantificação dos momentos em que se observaram situações de violência psicológica. Os dados coletados por meio das entrevistas com os estudantes foram analisados qualitativamente por meio da categorização das respostas obtidas.

As entrevistas, depois de transcritas, foram analisadas e posteriormente foi realizada a análise de conteúdo das respostas, baseando-se na perspectiva de Bardin (1979). Esse referencial metodológico é considerado auxiliar no estudo das representações sociais por permitir ser aplicado a discursos diversos e a variadas formas de comunicação, possibilitando compreender características, estruturas e modelos verificados indiretamente nos fragmentos da mensagem, permitindo o levantamento de dados implícitos. A análise de conteúdo possibilitou analisar as respostas obtidas e o levantamento e interpretação das representações que os alunos têm sobre violência psicológica no contexto escolar.

Após leitura do material colhido, iniciou-se o processo de tabulação dos dados, que consistiu em agrupar as respostas obtidas em cada questão e após, organizá-las por eixos temáticos percebidos pela pesquisadora, possibilitando a verificação de diferentes percepções e representações elucidadas.

Foram identificados e categorizados 55 eixos de respostas das entrevistas semidirigidas. Objetivando a análise do conteúdo das representações sociais, estes dados foram agrupados em quatro categorias, referente às questões abertas respondidas oralmente pelos participantes, da seguinte forma:

1. Representação da violência
 - a) violência física
 - b) violência verbal

c) violência psicológica

2. Representação social da violência na relação interpessoal com o professor no cotidiano da sala de aula.

- a) Representação social do papel do professor: um professor não pode ser violento
- b) Representação social do papel do professor: um professor pode ser violento

3. Representação da violência psicológica: modalidade humilhação

- a) percepção da violência psicológica na modalidade humilhação
- b) não percepção da violência psicológica na modalidade humilhação

4. Representação da violência psicológica: modalidade discriminação/rejeição

- a) percepção da violência psicológica na modalidade rejeição/discriminação
- b) não percepção da violência psicológica na modalidade rejeição/discriminação

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O objetivo desta seção é apresentar os resultados da pesquisa, obtidos mediante dois instrumentos: observação da sala de aula e entrevista com os discentes. Como já mencionado, a observação do cotidiano das salas de aula das duas escolas públicas participantes objetivou o levantamento de situações que se configurassem como violência psicológica em sala de aula nas modalidades de ameaça, chantagem, exploração, cobrança de comportamento, humilhação e discriminação/rejeição, sendo as duas últimas (humilhação e discriminação/rejeição) na relação interpessoal entre o docente e os alunos as modalidades escolhidas para delimitar o foco da investigação.

A entrevista semiestruturada foi dividida em duas partes. A primeira continha quatro questões abertas, buscando investigar o conceito de violência (questão 1); como o aluno percebe a violência ocorrida na escola (questão 2); na sala de aula (questão 3); e como o aluno percebe a violência na relação educacional com o professor (questão 4). A segunda parte foi composta por duas situações de violência psicológicas específicas verificadas pela pesquisadora durante as observações no cotidiano da sala de aula, objetivando caracterizar quais representações tem os alunos acerca de violência psicológica na modalidade humilhação (situação 1) e na modalidade discriminação/rejeitar (situação 2).

A seguir, serão apresentados primeiramente os resultados das observações e num segundo momento, serão expostos os dados coletados a partir das entrevistas.

6.1 Resultados da observação:

As observações nas duas escolas foram realizadas tranquilamente e sem constrangimento, visto que tanto a direção, quanto os professores e alunos estavam cientes da pesquisa, com os dias de observação pré-programados, de modo que se evitasse constrangimento. Mesmo com a precaução tomada pela pesquisadora, instruída e orientada pelo Comitê de ética, foi possível perceber que o processo de observação causou mudança na rotina da sala de aula. Os alunos, nas primeiras observações, ficaram curiosos, buscando tanto satisfazer a curiosidade sobre a vida da pesquisadora e seu fazer, quanto estabelecer contato amistoso e receptivo. No geral, não demonstraram mudança de rotina ou de comportamento. As ações, atitudes e posturas pareciam ser naturais e corriqueiras naquele ambiente, com muita conversa paralela, brincadeiras, agressões verbais entre pares e resistência, da grande maioria, em empenhar-se nas atividades solicitadas.

Os professores se mostraram receptivos. Alguns esperaram a pesquisadora com lugar programado para a observação, outros deixaram livre para sua escolha. Foi notório que a presença da pesquisadora alterou a rotina da sala de aula, principalmente o fazer dos professores, que em sua maioria, pediram silêncio e comportamento adequado aos alunos, devido à visita. Alguns anteciparam suas atitudes, já apontando os alunos difíceis da sala, outros agiram contendo as palavras e ações, porém, com o andamento da aula e a agitação dos alunos, acabavam agindo naturalmente, apresentando os conflitos nas relações interpessoais educacionais.

As observações do cotidiano escolar possibilitaram verificar as relações interpessoais em sala de aula, especificamente das relações entre professor/aluno, levantando dados acerca de situações que poderiam ser caracterizadas como violência psicológica em suas modalidades (ameaça, chantagem, cobrança de comportamento, explorar, humilhar, discriminar/rejeitar) na relação aluno/professor. Estes dados foram quantificados e descritos através de um quadro (Quadro 2) em que a pesquisadora, no momento da observação do cotidiano da sala de aula, descrevia a situação presenciada através de suas impressões, tendo como base a definição de violência psicológica concebida pelo documento formulado pelo Ministério da Saúde em (2002), com o título “Notificação de maus tratos pelos profissionais de saúde” que define como violência psicológica como “toda ação ou omissão que causa ou visa causar dano à autoestima, à identidade ou ao desenvolvimento da pessoa. Inclui: ameaças, humilhações, chantagem, cobranças de comportamento, discriminação, exploração...” (Brasil, 2002, p.13).

A pesquisa foi focada apenas nas modalidades de violência psicológica humilhação e discriminação/rejeição, no entanto, as demais modalidades identificadas, também foram anotadas.

Quadro 2– Violência psicológica observada no cotidiano escolar

Violência psicológica – tipologias	Quantidade ESCOLA “A”	Quantidade ESCOLA “B”
Ameaçar	1	3
Humilhar	1	0
Chantagem	2	0
Cobrança de comportamento	1	0
Discriminar/rejeitar	1	0
Explorar	0	0
TOTAL	6	3

Elaborado pela autora.

O quadro 2 apenas quantifica as situações observadas e abaixo estão sendo descritos, de forma sucinta, exemplos do que foi observado dentro da sala de aula, segundo cada uma das tipologias.

Foram identificadas as seguintes situações abaixo descritas, em ambas as escolas.

Ameaçar:

- A professora ameaçou os alunos de não assistirem o filme e de terem que voltar para a sala, para fazer tarefas.
- A professora disse ao aluno que pedirá para trocá-lo de sala e passar para o período da manhã, junto com as crianças maiores.
- A professora começou a gritar na fila, dizendo que só iriam entrar quando a fila estivesse perfeita e, se isso não acontecesse, ficariam a tarde toda no sol e sem aula de educação física na próxima semana.
- A professora disse aos alunos que estavam sem educação física por terem esquecido o caderno de português.

Chantagem:

- A professora de outra turma disse ao aluno P que o mesmo ficaria sem recreio por correr, sendo que, todos os alunos estavam correndo.
- A professora disse que levaria os alunos para a diretora.

Cobrança de Comportamento:

- A professora gritou com o aluno N, por ele estar realizando a tarefa de caneta.

Humilhar:

- A professora mostrou o caderno de um aluno para a sala e disse: “Olhem, isso é caderno!”. Em seguida pegou o caderno de outro aluno e disse “Isso não é caderno, isto é um lixo!”.

Rejeitar/discriminar:

- A professora passou de mesa em mesa, corrigindo e explicando as atividades para os alunos. Pulou a mesa de um aluno que não consegue fazer as atividades.

Os dados apontados anteriormente demonstram situações presenciadas pela pesquisadora, porém, podem não representar o cotidiano e a autenticidade das relações interpessoais das salas de aula observadas, visto que a presença de um indivíduo estranho ao contexto pode alterar o campo observado.

6.2 Análises das entrevistas

Objetivando identificar as representações que os discentes possuem acerca da violência no cotidiano escolar, especificamente sobre a violência psicológica, foi aplicada uma entrevista com 5 questões abertas e dois casos para análise. Com base nas respostas dos estudantes, foram elencadas, seguindo a perspectiva da análise de conteúdo, as categorias que indicam as representações relativas a cada uma das questões apontadas na entrevista. Segundo Bardin (1979, p. 62, 119):

Partimos de elementos particulares e reagrupamo-los progressivamente por aproximação de elementos contíguos, para no final deste procedimento atribuímos um título à categoria... A categorização tem como primeiro objetivo fornecer uma representação simplificada dos dados brutos é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e analogia.

Bardin (1979) esclarece a necessidade de “desviar o olhar para outra significação, uma outra mensagem entrevista através ou ao lado da mensagem primeira” (p.41), isto é, ao se obter questões com respostas semelhantes que atendam a um tema específico, torna-se possível ao pesquisador avaliar claramente os argumentos levantados pelos participantes.

A análise das respostas obtidas no processo da entrevista oportuniza compreender melhor as representações levantadas, como esclarece Bardin (1979, p. 44):

Conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça... visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares.

A seguir, serão apresentados os resultados das entrevistas semidirigidas, agrupados em quatro categorias, referente às questões abertas respondidas oralmente pelos participantes, da seguinte forma:

1. Representação da violência

- a) violência física
- b) violência verbal
- c) violência psicológica

2. Representação social da violência na relação interpessoal com o professor no cotidiano da sala de aula.

- c) Representação social do papel do professor: um professor não pode ser violento
- d) Representação social do papel do professor: um professor pode ser violento

3. Representação da violência psicológica: modalidade humilhação
 - a) percepção da violência psicológica na modalidade humilhação
 - b) não percepção da violência psicológica na modalidade humilhação

4. Representação da violência psicológica: modalidade discriminação/rejeição
 - a) percepção da violência psicológica na modalidade rejeição/discriminação
 - b) não percepção da violência psicológica na modalidade rejeição/discriminação

6.2.1 Representação social da violência

a) Violência física

Foram incluídas, nesta categoria, as representações de violência associada à agressão física, citada por 73% dos participantes para definir violência, através dos atos de bater, chutar, machucar e ferir, brigar, empurrar, beliscar, matar, por serem talvez, as formas de violência mais facilmente identificadas no cotidiano. Os trechos a seguir mostram algumas representações de violência atribuídas à violência física:

- *“Uma pessoa roubando carro, matando outra, roubando as coisas dos outros.” (A23);*
- *“Bater, dar facada e tiro.” (A2)*
- *“Brigar assim igual no recreio e na rua.” (B55)*
- *“É uma coisa que não sei explicar, tipo, é agressão. Porque agressão não pode, faz mal, prejudica a família e toda família, prejudica os pais.” (A26)*
- *“Bater, agredir os outros, só isto, não sei de mais nada.” (A30)*
- *“Quando uma pessoa agride a outra sem razão.” (B31)*
- *“Homens brigando na rua.” (B40)*
- *“Quando bate em alguém e maltrata, ou agride uma pessoa.” (B52)*

As respostas nos levam a refletir sobre onde estão ancoradas, isto é, em quais vivências, percepções e conceitos, estão embasadas a representação do fenômeno da violência como agressão física – a face mais visível do fenômeno, aparecendo como referência para que os participantes discurssem sobre o tema.

Segundo Moscovici (1978), ao compor a Teoria das Representações Sociais, ancorar seria o ato de classificar pessoas, ideias, relações, objetos ou acontecimentos, situando certo objeto, ideia ou interpretação dentro de uma categoria que aproxima os sujeitos e os membros do seu grupo ao objeto, compondo e fortalecendo a identidade grupal. Jodelet esclarece:

(...) a ancoragem enraíza a representação e seu objeto numa rede de significações que permite situá-los em relação aos valores sociais e dar-lhes coerência, nesse nível, a ancoragem desempenha um papel decisivo, essencialmente no que se refere à realização de sua inscrição num sistema de acolhimento, um já pensado. Por um trabalho de memória, o pensamento constituinte apóia-se sobre o pensamento constituído para enquadrar-se a novidade a esquemas antigos, ao já conhecido (JODELET, 2001, P.38-39).

Nesta perspectiva, os dados revelam que a representação da violência pode estar ancorada em dois fatores. Em primeiro lugar a fase de desenvolvimento em que os alunos se encontram; em segundo a influência da mídia. A seguir, detalharemos cada um destes fatores.

O primeiro fator, citado como fase de desenvolvimento dos alunos, corresponde ao nível de capacidade e desenvolvimento cognitivo do público alvo da pesquisa. Os alunos entrevistados possuem entre 9 a 10 anos de idade. Esta faixa etária, segundo Piaget (1980), corresponde ao Estágio das Operações Concretas. Neste estágio do desenvolvimento cognitivo, as crianças alcançam um equilíbrio geral das operações “concretas”, isto é, dá-se início a diminuição do egocentrismo intelectual e social devido ao desenvolvimento da capacidade de estabelecer relações e coordenar pontos de vista diferentes e de integrá-los de modo lógico e coerente. A criança já inicia a interiorização das ações, isto é, inicia-se a transição do pensamento concreto baseado na ação física, para o desenvolvimento da capacidade de realizar operações mentalmente e não mais apenas através de ações físicas típicas da inteligência sensório-motor.

Embora a capacidade de pensamento e raciocínio coerente estão em desenvolvimento, tanto os esquemas conceituais como as ações executadas mentalmente se referem, nesta fase ainda, aos objetos ou situações passíveis de serem manipuladas ou imaginadas de forma concreta. (Piaget,1980). Tais características do desenvolvimento cognitivo nos levam a analisar como estão ancoradas as representações de 73% dos participantes da pesquisa em que a violência se associa a agressão física, verificada através dos atos de bater, brigar, empurra, matar, beliscar, pois são modalidades passíveis de verificação imediata, tanto da violência em si, tanto da reação exposta do agressor e do agredido, de fácil observação e impacto no ambiente. E conseqüentemente, justifica também a não percepção da violência psicológica, citada apenas por 1.7% dos alunos como uma forma de violência, devido ao impacto mais subjetivo e menos concreto causado nas relações interpessoais, com conseqüente

naturalização de comportamentos e atitudes no cotidiano escolar, que mesmo violentas, passam despercebidas.

Contudo, mesmo com a pouca capacidade de abstração, o foco desta pesquisa está na fala das crianças, objetivando suas percepções sobre os fenômenos sociais, neste caso, sobre o fenômeno da violência, a partir de dados oferecidos através de suas compreensões. Pinto e Sarmiento (1997, p.27), relatam que

[...] o estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos modos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente.

Portanto, partindo da hipótese de que a criança é autora de sua própria história, protagonista do seu próprio processo de desenvolvimento, acredita-se ser fundamental dar voz a este público alvo e superar o argumento da impossibilidade de conferir crédito, devido à incompetência ou imaturidade da criança (DEMARTINI, 2005; SOARES, 2006).

O segundo fator em que pode estar ancorada a representação social da violência como agressão física, é a maneira como o fenômeno é exposto pela mídia. É possível verificar nas respostas citadas a seguir que a representação da violência está associada a assassinatos, roubos, assaltos e descrições de uso de tiro e facadas, retratando a violência física geralmente exposta pela mídia e causadora de impacto social. A exposição desta modalidade de violência pode ser o segundo fator em que a representação da violência está ancorada e objetivada, exemplificada nos seguintes relatos:

- *“Já vi na TV. É quando bate na gente, quando rouba, quando assassina, quando mata.” (A29)*
- *“Violência é bater, dar murro, é aqueles bandidos ficam assustando a casa dão tiro e chute.” (A27);*
- *Vi na televisão a menina chutar a cabeça da outra. (A27).*

Nestes relatos é perceptível a influência da mídia na construção da representação do fenômeno da violência na forma de agressão física, pois fatos esporádicos de violência no contexto escolar, geralmente envolvendo alunos como algozes, ganham proporção midiática alarmante, mobiliando a sociedade em uma opinião restrita e muitas vezes irreal da situação, sem análise do contexto, sem possibilidade de abertura do discurso com reconhecimento das vozes dos envolvidos, ofertando dados e fatos pontuais que embasam concepções e opiniões

do fenômeno de forma superficial. A imagem que retrata a violência quando é passada na mídia, associando, por exemplo, a violência a posse de arma, constitui a objetivação da representação, pois a violência ganha uma imagem associada a ela.

A ANDI - Agência de Notícias dos Direitos da Infância (2001) lançou o relatório intitulado “Balas perdidas: um olhar sobre o comportamento da imprensa brasileira quando a criança e o adolescente estão na pauta da violência”. O texto analisa o fenômeno da violência no universo de crianças e adolescentes, veiculado na mídia, e ressalta o mito do hiperdimensionamento, que decorre da descontextualização das notícias do conjunto da criminalidade, culpabilizando os adolescentes por um grande número de crimes quando em verdade as infrações praticadas por adolescentes não alcançam 10% do total de delitos e, destes atos infracionais, cerca de 60% ocorrem sem ameaça de violência à pessoa porque a maioria é de furtos (BRASIL, 2001).

Essa questão remete à ancoragem, ou seja, a ideia que se forma sobre a violência ou o que se informa sobre ela, no caso da mídia. Nesse sentido, é uma questão preocupante a exposição da violência na escola pela mídia, pois esta geralmente restringe o fenômeno apenas ao ato físico nos casos de agressões contra o patrimônio, contra os docentes ou na agressão entre os próprios alunos, podendo vir a influenciar os alunos a pensarem que a violência só efetiva em atos físicos, tal como visto em nossos resultados.

Refletir e discutir a relação entre escola e violência torna-se um desafio teórico ao campo da educação. Embora a mídia produza e exponha informações sobre violência no contexto escolar, o referencial midiático não pode ser levado em consideração para o embasamento do conhecimento, pois abrange o campo da informação na busca apenas da divulgação. Aos profissionais da educação e todos os envolvidos neste processo, necessitam de aporte científico para a análise e percepção do fenômeno, pois “A mídia não descreve apenas o que chama de violência, ela também participa da sua construção, é também um dos atores desse drama social” (MISSE, 2006, p. 26).

Nesse sentido, pode-se inferir que a mídia também forma e divulga representações sobre a violência e que essas representações acabam por ser entendida pelas pessoas, o que pode contribuir para naturalizar o efetivo entendimento de que a humilhação não se constitui violência porque não há agressão física, tal como os alunos demonstraram em suas respostas.

A representação social da violência só poderá ser ampliada, ressignificada quando reflexões e debates forem proporcionados a toda sociedade, principalmente aos envolvidos na área educacional, que proporcionarão aos estudantes ampliarem o repertório sobre o fenômeno, suas modalidades e consequências, através da circulação das vozes e de reflexões embasadas em teorias e pesquisas que ampliam a conceituação e consequentemente,

impulsionem os envolvidos a buscarem formas mais democráticas de relação interpessoal na resolução dos embates e conflitos inerentes às relações sociais no espaço escolar.

No âmbito escolar, a representação da violência segue o mesmo viés, a percepção dos fenômenos através dos atos de agressão física. Os dados da pesquisa detalham a percepção dos alunos ao indagar se estes já sentiram ou presenciaram violência no ambiente escolar. As respostas em relação a essa categoria revelam que 67% dos alunos já viram, presenciaram, foram vítimas ou algozes de violência no âmbito escolar. É notável a representação de violência limitada aos atos de agressão física, o que indica a objetivação da representação.

- *“Sim, no recreio as crianças brigam.” (A1)*
- *“Já, um aluno batendo no outro.” (A2)*
- *“Sim, briga de aluno”. (B13)*
- *“Sim, na saída da escola briga.” (B25)*
- *“Sim, no recreio e na cantina todo dia tem brigas e discussões.”(B39)*
- *“Sim, já bateram em mim, no jogo de futebol o menino bateu na minha boca e cortou.” (A5)*
- *“Eu e o Kelvin, eu estava na fila o meu amigo me deu a frente, ele falou que eu estava cortando fila e ele falou que minha mãe era uma filha da puta, joguei o prato de comida no chão, o Kelvin me segurou e o amigo dele me deu chute na barriga.” (B53)*

As representações levantadas pelos alunos demonstram também a percepção de que o espaço escolar é violento, verificado principalmente pelas agressões físicas, vindo a confirmar a hipótese de que a percepção do fenômeno está ligada a modalidade mais aparente, de fácil observação e impacto no cotidiano. Zizek (2009) considera a concepção de violência contida no laço social definindo-a como subjetiva, devido sua forma visível, designada pela violência exercida por agentes sociais determinados, como indivíduos considerados malévolos, aparelhos repressivos disciplinados, passíveis de serem identificados como sujeitos do ato cometido. Nesse caso, a agressão ao outro ou as agressões mútuas são visíveis, normalmente por envolverem o uso de uma força que excedem determinados limites. Por conseguinte, os dados da presente pesquisa confirmam a representação de violência visível, caracterizada pela agressão física, a mais verificada na escola, pois além do alarde que provoca no cotidiano, geralmente, nos casos mais graves, vira manchete e expõe as fragilidades das estruturas sociais ao tentar conter os ímpetus agressivos de seus agentes.

Buscando melhor compreender a representação sobre o fenômeno da violência, foi perguntado aos alunos se já observaram, sentiram ou presenciaram violência dentro de sua sala de aula. As respostas apontadas pelos alunos revelam que 40.8% já viram ou presenciaram situações de violência em sala de aula, sendo a violência física entre pares, a modalidade mais evidenciada:

- *“Já vi na sala. O moleque pegou ele pelo pescoço e começou enforcar, foi quando eu ‘tava’ no primeiro ano.” (A24)*
- *“Já, um estava apagando o quadro e o outro foi lá e deu um chute.” (B46)*
- *“Já, um batendo no outro.” (A49)*
- *“Sim, no recreio o Moises empurrou o Kelvin e os dois brigaram de tapa.” (B51)*
- *“Sim, brigas dentro da sala.” (B39)*
- *“Já, muita briga.” (A41)*

Os dados novamente revelam a representação ancorada e objetivada na violência física, envolvendo alunos nas agressões, isto é, a violência caracterizada cada vez pelo ato concreto (agressão) entre pares. Que percepções de violência teriam os participantes da pesquisa para ressaltarem a violência entre pares, diante outras formas de violência existentes?

A representação da violência na escola associada aos comportamentos e atitudes dos alunos revela a estrutura dominante através de uma cultura escolar que reproduz as estruturas de poder social, baseado na relação de força das classes, e no âmbito escolar, na relação docente e aluno, quando há a tendência da culpabilização do aluno. Arroyo (2007) relata a tendência da cultura escolar em adotar um conjunto de condutas indisciplinadas que sempre aconteceram nas escolas e vem sendo interpretada e classificada como violências, a unificação de uma diversidade de condutas, bem como sua rotulação segregativa e discriminatória que acabam por operar a favor da perpetuação de uma violência sistêmica que produz seus impactos nos processos de desenvolvimento humano, ético, cultural e na identidade das crianças e adolescentes.

A compilação dos dados revela uma percepção interessante sobre o fenômeno. A maioria dos alunos entrevistados, 55.6%, apesar de verificarem a escola como um espaço violento, não consideram violento o espaço da sala de aula. Identificaram-se relatos negando vivência ou presença de violência em sala de aula:

- “*Não nunca.*” (A33)
- “*Não. Até hoje não, nenhuma sala.*” (A34)
- “*Dentro da sala não tia.*” (A35)
- “*Na sala de aula nenhuma vez.*” (B43)
- “*Não, de bater não, mais ficar de mal e de bem sim.*” (A56)
- “*Na sala de aula ainda não.*” (A22)
- “*Na sala de aula não.*” (B42)
- “*Nunca.*” (A42)
- “*Nunca vi e nem quero ver.*” (A28)

Em quais percepções estariam ancoradas a representação de que a escola é um espaço onde há violência, mas a sala de aula não? O espaço da sala de aula comporia um ambiente mais íntimo, de relações mais genuínas ou estaria ligado a representação de autoridade do professor, compondo um ambiente mais controlado, seria este espaço, pela menor amplitude, mais favorável ao controle do professor?

- “*Não, mas a tia é brava e todos têm medo.*” (A48)

A violência no âmbito escolar é um fenômeno preocupante, pois rompe com a ideia da escola como um lugar de desenvolvimento cognitivo, social, de formação do ser, instrumento de desenvolvimento da aprendizagem, da ética e da comunicação, portanto, antítese da violência. A representação do espaço escolar como um espaço violento ancorado novamente na violência física pode ser analisada, compreendida através da identificação de variáveis ou de fatores comumente inter-relacionados com as violências no contexto escolar, identificando os multicausais e multideterminantes, potencializadores ou causadores da violência.

Faz-se necessário, segundo Abramovay (2003) reconhecer a vulnerabilidade negativa, isto é, os riscos e obstáculos da escola perante a realidade contemporânea, especificamente as exclusões sociais, a atitude do poder público para com a educação e a perda de prestígio e de poder aquisitivo pelos professores:

A vulnerabilidade da escola a várias violências, macrossociais, viria aumentando também sua perda de legitimidade como lugar de produção e transmissão de saberes, quando contraposta ao alcance social, ampliação do escopo e do acesso de novos meios de formação. (ABRAMOVAY, 2003, p.25).

Debarbieux (1998), ao refletir sobre a violência no contexto escolar, adverte que a escola está vulnerável a fatores e problemas externos, como o desemprego e a precariedade da vida das famílias nos bairros pobres, e também “[...] ao impacto da massificação do acesso à escola, a qual passa a receber jovens negativamente afetados por experiências de exclusão e pertencimento a gangues, o que implica consequências para todos os membros da comunidade escolar: alunos, pais e professores” (DEBARBIEUX, 1998, p. 39) e, na maioria das vezes, não sabe lidar com os conflitos e desafetos, utilizando formas coercitivas e violentas para minimizar o que tenta extinguir: a violência.

Para romper com o ciclo de violência, faz-se necessário compreender, explicar e debater de forma mais ampla a violência nas suas mais diversas formas de manifestações no contexto escolar, recorrendo aos aspectos tanto relativos ao interior quanto ao exterior das escolas, analisar as características das vítimas e dos agressores, assim como as diferentes instituições e ambientes pelos quais os estudantes circulam. Abramovay (2003) adverte a importância da observação e análise das variáveis exógenas (aspectos externos), como as questões de gênero (masculinidade/feminilidade); relações raciais (racismo, xenofobia); situações familiares (características sociais das famílias); influência dos meios de comunicação (rádio, TV, revistas, jornais etc.); espaço social das escolas (o bairro, a sociedade). E as variáveis endógenas (aspectos internos) que consideram a idade e a série ou nível de escolaridade dos estudantes; as regras e a disciplina dos projetos pedagógicos das escolas, assim como o impacto do sistema de punições; o comportamento dos professores em relação aos alunos e à prática educacional em geral.

Enfim, são vários os fatores inter-relacionados com a violência no contexto escolar, que percorrem outras relações e processos sociais. Todos estes fatores podem contribuir para a percepção da violência no espaço escolar de forma mais ampla e real, para conseqüentemente, provocar novas representações sobre o fenômeno, assim como levantar novas formas e possibilidades democráticas de resolução dos conflitos, diminuindo a violência no contexto escolar, em todas as suas modalidades.

b) Violência verbal

A representação da violência como agressão verbal revela novamente uma percepção concreta, ligada a acontecimentos que facilmente são caracterizados e evidenciados na vivência social, sem necessidade de análise e reflexão. Segundo Abramovay (2006, p.121) “as agressões verbais podem ser consideradas como incivildades, xingamentos, desrespeito, ofensas, modos grosseiros de se expressar, discussões”. Na mesma perspectiva, Roché (1996)

compreende agressão verbal como incivildade, composta por comportamentos e atitudes que acarretam rupturas na ordem do cotidiano, porém, não possuem enquadramento jurídico preciso, sendo amparada por uma noção sociológica que remete as representações e às percepções das pessoas.

Os dados revelaram que a representação da violência está ancorada para 21% dos alunos na percepção da violência através da agressão verbal. Essa categoria foi descrita através de relatos de atos de xingamento, apelidamento, gritos e discussão para definir violência:

- *“Xingar.” (B2)*
- *“Gritar.” (A10)*
- *“Discussão.” (B16)*
- *“É agredir crianças, xingar.” (A22)*
- *“Palavrões, pessoa que não tem educação.” (B32)*
- *“Quando alguém me chama de feia.” (A33)*
- *“É discussão. Eu acho que xingar também.” (A37)*
- *“Sim, xingar” (A30)*
- *“É quando você fala palavrão e agride.” (A35)*

Ampliando-se a concepção do fenômeno da violência no cotidiano escolar, as micro-violências, como as agressões verbais são cada vez mais comuns segundo a comunidade escolar. Abramovay (2006) relata que os alunos associam o grau de violência à ocorrência de xingamentos, assim como uma correlação entre agressão verbal e física. As agressões verbais, na maioria das vezes, são compreendidas como fatores menores, mas causam impacto sobre o sentimento de violência experimentado por alunos e podem ser uma das portas de entrada da violência física.

Além da representação de violência através das agressões verbais, os dados revelaram a verificação desta violência também no cotidiano escolar:

- *“Já vi. No SESI, um menino primeiro ‘tava’ xingando e depois começaram a brigar e bater um no outro.” (A30)*
- *“Já vi. O colega bateu no outro e colega xingou o outro.” (A36)*

Embora a violência verbal não seja aparentemente uma situação grave, Abramovay (2006) ressalta o “potencial de desorganização da ordem coletiva e das referências de sentido individuais, fomentando um sentimento de insegurança, fragilizando instituições, afetando a

experiência e a confiança no outro” (p.78), ela ainda constitui, nesta pesquisa, uma forma de objetivação. Nos depoimentos e relatos sobre agressões verbais colhidos na pesquisa da autora, constatou-se que as formas de comunicação utilizadas pelos alunos são geralmente classificadas como vulgares e agressivas em sua linguagem cotidiana. “Essa linguagem é vista por muitos como normal e corriqueira, “naturais aos jovens de hoje”, mas essa prática precisa ser pensada à luz do lugar e da função social da escola como um dos espaços de construção de modos e formas de sociabilidade” (ABRAMOVAY, 2006, p.123)

Charlot (2002) afirma que a violência nas escolas é um fenômeno perpassado por múltiplas fontes de tensão – sociais, institucionais, relacionais e pedagógicas – que hoje agitam os estabelecimentos de ensino e sobre cuja base se produz incidentes “violentos” no sentido mais estrito do termo. Para o autor, este fato é relevante, pois uma simples faísca (um conflito, às vezes menor) provoca a explosão (o ato violento). Nesse sentido, as incivildades representam uma ameaça para o sistema escolar. No entanto, como temos observado nessa pesquisa, não há um entendimento mais abrangente sobre o que compõe a violência entre os estudantes.

A violência verbal na escola é geralmente identificada nomeando-se os envolvidos. Os alunos ressaltaram a percepção desta modalidade entre pares, o que vem a revelar as práticas de relacionamentos e sentidos no convívio escolar.

- “*Sim, discussões alunos.*” (B32)
- “*Sim, um sempre xinga o outro.*” (B39)
- “*Sim, xingando, falando palavrão os meninos.*” (A41)
- “*Já, o Kelvin xingou meus pais*”. (B41)

Abramovay (2006) revela que há uma associação entre a percepção de violência e xingamentos, assim como há de agressão verbal e física. “Contudo, há que fazer gradações entre tipos de violência e considerar que, não necessariamente, a violência verbal deriva em violência física. Ao mesmo tempo, há que cuidar contra a minimização da gravidade das agressões verbais” (p.128), visto que muitas vezes a agressão física é precedida por ela.

As pequenas agressões são muito frequentes na escola, porém pouco refletidas e discutidas. Dupper e Meyr-Adams (2002) afirmam que em pesquisas realizadas nas últimas décadas, a “violência de baixa intensidade” é frequente nas escolas e embora não sejam consideradas tão sérias quando a “violência armada” ou qualquer outro tipo de violência que ponha em risco a integridade física da vítima, ela causa danos profundos à saúde mental dos alunos e ao desempenho escolar.

Nesta pesquisa, constata-se que além da associação entre percepção de violência e xingamentos, aponta-se para uma relação entre agressão verbal e física.

c) Violência psicológica

A representação da violência psicológica, objetivo desta pesquisa, foi pouco referenciada para conceituar o fenômeno. Apenas 1.7% dos alunos citaram as modalidades humilhar e abandonar como representação do fenômeno:

- *“É agredir crianças, xingar e humilhar também.” (A22)*
- *“Abandono de pessoas.” (A13)*

A não percepção da violência psicológica como modalidade de violência no contexto escolar pode estar ancorada tanto pela não reflexão e percepção do fenômeno devido ao menor impacto causado nas relações em vista à agressão física e verbal, tanto pelas as relações de poder embutidas no cotidiano, que impulsionam a naturalização de comportamentos e atitudes, que mesmo violentas, acabam por passar despercebidas. Podemos inferir que como a violência está objetivada numa relação física de agressão, a questão psicológica deixa de fazer sentido, pois o grupo aqui estudado pouco estabelece essa relação, ou seja, a objetivação da violência implica em atos, algo concreto e verificável e sua ancoragem diz respeito a algo verbal como o xingamento.

Segundo Zizek (2009) a violência simbólica apresenta-se de forma mais sutil nas palavras, nomeações, classificações e formas de utilização da linguagem, não sendo, muitas vezes, reconhecida como violência, mas produzindo efeitos de forma mais insidiosa. Se, em muitas ocasiões, a escola é o lugar onde se podem almejar transformações positivas no uso social da linguagem, justamente por ser um lugar de transmissão e crítica da língua, em outras ocasiões, a própria dinâmica escolar pode reforçar, em suas práticas disciplinares e administrativas, a proliferação desse tipo de violência.

Os resultados de pesquisa aqui encontrados indicam a necessidade de se repensar, junto aos estudantes, sobre o conceito de violência, para despertá-los para além dos episódios graves e espetaculares que podem ocorrer na escola, levando ao entendimento de outras possibilidades de atos violentos, pelas palavras, por exemplo, que muitas vezes passam despercebidas nas relações cotidianas, porém interferem no cotidiano escolar, podendo vir a produzir ou reproduzir uma tensão desencadeadora de outras violências, como a física.

A violência psicológica, muitas vezes tida como padrão de educação, de comportamento familiar ou institucional histórica e socialmente estabelecidos, leva os pais, no caso da família, ou os responsáveis, nos casos das instituições, a perpetuarem comportamentos, atitudes e reações de ordem violenta, porém muitas vezes invisíveis, mas não menos incapacitantes para o desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes, que podem vir a deixar sequelas emocionais por toda a vida.

O indivíduo em desenvolvimento se constitui nas e pelas relações que mantém com o outro durante seu desenvolvimento. Nesta vertente, Nascimento (2011) ressalta que a violência psicológica instaurada nas relações sociais interfere na constituição sócio emocional da criança submetida às práticas de violência, pois algumas características que professores imprimem nas suas relações com alunos podem se configurar como práticas de violência psicológica, necessitando de reflexão, conceituação e percepção das consequências para o desenvolvimento da criança, visando seu combate.

A educação, entendida também na função formadora através das relações pessoais, tem o papel de também preparar-se para estas relações. Neste sentido, faz-se emergente que a Educação reflita, pesquise e discuta o fenômeno da violência no cotidiano escolar, possibilitando reflexões críticas dos docentes acerca da sua prática, possibilitando mudança de ações, manejo, baseando-se nos princípios da função formadora da escola enquanto instrumento de emancipação na formação cidadã autêntica dos educandos.

6.2.2 Representação social da violência na relação interpessoal com o professor no cotidiano da sala de aula.

a) Representação social do papel do professor: um professor não pode ser violento.

Nessa questão buscou-se identificar se a criança percebe a possibilidade de um professor também poder ser violento em sala de aula. Considera-se que as respostas revelam a representação dos alunos sobre essa temática. Os resultados indicam que 87% dos alunos pesquisados afirmaram que o professor não pode ser violento em sala de aula.

- *“Não, ele tem que ser bom exemplo e isso é errado.” (B19)*
- *“Não, tem que respeitar.” (B22)*
- *“Não o professor é bom não faria mal nem para uma mosca.” (B27)*
- *“Não ele tem que ensinar.” (B29)*
- *“Não, o professor ele vem na escola para ensinar e não para gritar e bater.” (B31)*

- *“Não vi. Vi ele ficar bravo, mas ficar bravo não é violento é da natureza, todo mundo briga. Todos os professores gritam quando estão zangados.” (A31)*
- *“Não ele não deve xingar.” (B36)*
- *“Não porque se for violento pode ser preso.” (B38)*
- *“Não porque o professor tem que ensinar.” (B44)*
- *“Nunca.” (A30)*

Os dados descritos nos instigam a refletir onde estão ancoradas as representações do profissional professor no mundo social dos alunos participantes. A porcentagem (87%) negar a possibilidade de um professor ser violento revela novamente a percepção da violência nas formas mais concretas, isto é, nas agressões verbais e físicas. Contudo, onde estaria ancorada a representação de que um professor não pode ser violento? Historicamente, há fatos e relatos que descrevem atos de violência no cotidiano escolar, justificados pela necessidade de disciplinarização dos alunos, bem como da sociedade. A Educação formal produziu segundo Figueiredo (2012), castigos físicos justificados nos valores morais e dos bons costumes, tal como usar a palmatória, o ajoelhar no milho, ficar sentado no canto da sala e de costas aos outros alunos, dentre outras. Todas essas “formas de educar” foram entendidas por muito tempo como práticas pedagógicas, que infelizmente, tomou conta da educação durante décadas no Brasil, e, ainda não foi abolida em muitas partes do mundo.

Neste viés, a constituição do profissional docente, ao longo da história é marcada pela tarefa de levar ao controle gestos, atitudes, hábitos e discursos, além de controlar as emoções inoportunas quando consideradas. Nesta intenção, de acordo com Henning & Abbud (2010), a profissão de professor origina-se na intencionalidade, em nome da Igreja ou do Estado, de uma representação de autoridade, dotada tanto de um poder de conhecimentos científicos, tanto de poder político visando constituir uma nova ordem social, associada à educação escolar.

Nóvoa (1995) ressalta que a mobilidade social teve suas expectativas na ação docente devido à possibilidade de concretização da modernidade, da transmissão e da cultura letrada, instaurando-se a vida social civilizada, através da consolidação dos sistemas nacionais no século XIX, quando se demarcou a profissionalização do docente, que com domínio da cultura letrada, tinha conferido a si, o papel de autoridade. Tal situação implicou na organização e criação de normas disciplinares estruturadas e rígidas, pois segundo o autor, os professores tornaram-se delegados da sociedade, representantes do Estado na tarefa de educar as novas gerações, caracterizando a Pedagogia tradicional, na passagem do século XIX para o século XX.

Contudo, o trabalho do professor, assim como qualquer outra profissão, é fruto de um processo histórico, constituído na interação entre os homens e o mundo acarretando mudanças na percepção da profissão, assim como de sua prática em seu percurso histórico.

A representação do profissional professor perpassa pelo processo histórico social a partir da interação entre os homens, mediados pelo mundo, caracterizando a profissão como um trabalho humano em constante transformação, tanto em sua representação, tanto em sua prática.

Os dados desta pesquisa revelam ainda uma representação autoritária do status do professor, impossibilitando que os alunos percebam possíveis formas de violência em sua prática. Nas palavras dos alunos:

- *“Não, tudo que o professor fala tá certo, ele que manda.” (B39)*
- *“Não, ela está apenas corrigido.” (B52)*
- *“Não, porque a professora pode ficar brava.” (B53)*

Maurício, Oliveira e Chamom (2001) relataram a dificuldade para os educadores de reconhecerem ou admitirem que a escola também possa ser produtora e reprodutora da violência. Ao analisarem a representação nomeada como “Cultura da violência” “pôde-se perceber nas entrelinhas das respostas dos sujeitos escolares, ou de forma sutil, a devastadora cultura da violência, talvez a pior realidade vivida na escola, a que urge intervenção dos profissionais e reconhecimento dos agentes escolares, porque muitas vezes, estes não percebem e se entranham nessa armadilha” (p.4). Os resultados indicaram a cultura da violência, caracterizada pela violência simbólica inscrita nas relações e a triste incapacidade do diálogo marcada pela violência verbal e psicológica. Segundo os autores, estas relações agressivas no espaço escolar quando não dialogadas, não repensadas, passam despercebidas e acabam naturalizadas, algo comum, normal. Desta forma, se há a dificuldade dos professores perceberem ou admitirem que possam ser produtores ou reprodutores de violência no seu fazer profissional, pouco é esperado que os alunos ampliem suas percepções.

A concepção pedagógica ainda coloca o professor como autoridade máxima em sala de aula. Seu fazer perpassa o objetivo da aprendizagem formal de conteúdos, pois acontece por meio das relações humanas. De acordo com Moreira (2015) faz-se emergente que o professor, detentor de saberes e práticas, aperfeiçoe seu conhecimento para que possa aliar seu saber teórico ao prático adquirido e aperfeiçoado pelas e nas relações humanas que perpassam o contexto escolar. A educação constrói a identidade tanto do aluno, quanto do professor,

enquanto uma profissão de interações humanas e em constante mutação visto às mudanças e exigências da sociedade em constante movimento.

Para se mudar a representação da sociedade frente a percepções retrógradas do fazer docente, faz-se emergente que os próprios docentes reflitam seu papel, as particularidades da profissão nas funções de ensinar, mas também de formar cidadãos, promovida desde a formação profissional. Em nossa pesquisa, não investigamos os professores nem o que pensam desta temática, no entanto refletimos se os resultados aqui encontrados irão tornar possível uma reflexão sobre o próprio comportamento do docente em relação aos seus alunos. Neste sentido, Freire (2013) ressalta a necessidade e importância da formação permanente dos professores, levando-os a refletir de forma crítica sobre a prática, analisando as práticas passadas e as atuais, proporcionando melhorar as futuras. Faz-se necessário associar o discurso teórico, a prática concreta e isto se dá através da possibilidade de reflexões críticas acerca da prática docente.

Desta forma, o romper com as representações de que um profissional docente não pode agir com violência em sua prática cotidiana, como apontado nos dados da pesquisa, compete em primeira instância aos profissionais da área, sujeitos que poderão romper com estas percepções através de novas práticas que visem à formação e emancipação dos alunos e o rompimento ou diminuição da violência no cotidiano escolar em todas as suas modalidades, inclusive na violência psicológica instaurada nas relações de poder entre professor e aluno.

b) Representação social do papel do professor: um professor pode ser violento.

Poucos participantes (13%) afirmaram a existência da possibilidade de um professor ter atitudes violentas em sala de aula. Seguem algumas respostas:

- *“Sim, ficar bravo.” (B8)*
- *“Sim, bater nas pessoas.” (B13)*
- *“Alguns são mais não pode.” (A12)*
- *“Tem professor que às vezes sim.” (B14)*
- *“Só quando pega pelo braço e joga a cadeira no chão. (B46)*

Abramovay (2006) em sua pesquisa analisa o relacionamento professor/aluno, dando voz aos discentes. Os resultados indicam um número considerável, o equivalente a mais de 196 mil estudantes (12%) que afirmam que o relacionamento com os professores é péssimo ou ruim. Na Capital de São Paulo o percentual é maior, 15% dos alunos (o que equivale a

137.446 jovens) consideram a relação entre alunos e professores péssima ou ruim, contra 38% que a avaliam como boa / ótima. Por outro lado, mais de 48% dos estudantes nas demais capitais vêem estas relações como positivas. O quadro se complica quando se focaliza os alunos que opinam que as relações com os professores são relativamente negativas, qualificando-as como mais ou menos, já que esses tendem a estar no nível de 33% a 44% dos discentes (71.991 e 135.087, respectivamente) no Distrito Federal e em Salvador.

Os participantes desta pesquisa relataram a violência verbal, como forma de violência percebida na figura do professor:

- *“Sim, eu já vi só verbal, bater não.” (A20)*
- *“Ele pode xingar.” (B28)*
- *“Pode ficar bravo com as crianças que faz arte.” (A46)*

Também identificamos relatos favoráveis a atitude do professor, considerando-a positiva e normatizada na relação educacional com os alunos:

- *“Pode ficar bravo com as crianças que faz arte.” (A46)*
- *“Sim, menino desobediente que não faz dever, ela não leva para a diretoria, então ela belisca, bate com a régua e não manda para diretoria.” (B54)*
- *“Não vi. Vi ele ficar bravo, mas ficar bravo não é violento é da natureza, todo mundo briga. Todos os professores gritam quando estão zangados.” (A31)*
- *“Ficar brava sim, mas com motivo”. (A56)*

A análise de nossos dados identifica que de certa forma, para alguns estudantes, a figura do professor permite que o mesmo grite e belisque desde que isso se justifique pelo comportamento de um aluno. Posto estas considerações, de acordo com Ferreira (2013), a banalização da violência na escola induz o fomento do fenômeno. Segundo o referido autor, não podemos manter o silêncio na sala de aula, diante das situações que estão ocorrendo, como formas de exclusão do outro, desrespeito ao professor e ao aluno, agressões entre alunos e professor-aluno, e, estas são situações banalizadas de violência, assim como a homofobia, o racismo, os preconceitos de cor, tipo de cabelo, forma do nariz, diferença de classe social, religião, gênero, sexo, etnia. Esses são erros que exigem avaliação e esforços contra eles, devem ser contestados. As consequências da não percepção ou da banalização das modalidades de violência no âmbito escolar, especificamente no relacionamento interpessoal

professor-aluno, prejudica tanto os docentes que se vêem rendidos frente ao fenômeno que quando não refletido, tende a fomentar outras modalidades de violência como a verbal e física, quanto os alunos, que ao perceberem a violência mais sutil, acabam por perderem a capacidade de reflexão e análise das situações, diminuindo a capacidade dialógica, ferindo tanto a formação sócio emocional individual, tanto enquanto indivíduo social.

6.2.3 Representação da violência psicológica: modalidade humilhação

Após as questões da entrevista, foram apresentadas aos estudantes duas situações que foram observadas na escola para que eles pudessem analisar e opinar a respeito. Foi solicitado ao estudante que ele analisasse as situações 1 e 2 e explicasse se achava que se configurava ou não em situações de violência. Cabe esclarecer que essas duas situações foram observadas em sala e foram apresentadas aos alunos como um problema a ser refletido, sem fazer nenhuma menção ao que ocorreu em sala de aula anteriormente.

SITUAÇÃO 1: [A professora mostrou o caderno de um aluno para a sala e disse: “Olhem, isso é caderno”. Em seguida pegou o caderno de outro aluno e disse: “isso não é caderno, isto é um lixo].

a) Percepção da violência psicológica na modalidade humilhação

Para analisarmos os dados da pesquisa sobre o fenômeno da violência contra crianças e adolescentes - e em especial – sobre a violência psicológica, retomamos a conceituação da “American Professional Society on the Abuse of Children” (1995), como um indicador que facilita identificação do fenômeno através de um guia prático contendo características para o reconhecimento das formas assumidas por essa violência nas modalidades de rejeição, terrorismo, isolamento/confinamento, indiferença frente às demandas afetivas da criança e humilhação, tema alvo da presente pesquisa. A associação define a modalidade humilhação como atos que visam denegrir, difamar, depreciar a criança publicamente numa manifestação do adulto sob forma de humilhação pública; está no uso de qualificação como apelidos que ridicularizam, inferiorizam e/ou comparam comportamentos de outra(s) criança(s).

Koehler (2003) relata que apesar do impacto da Violência Psicológica sobre os alunos, a curto e/ou à longo prazo, “as referências bibliográficas sobre a questão são raras e genéricas, notadamente por ser um conceito difícil no tocante a seu reconhecimento” (p.3). Segundo a autora a revisão bibliográfica por ela realizada demonstra que os atos violentos estão sujeitos

a um grande sistema de relações interpessoais, nas quais as emoções, os sentimentos, os aspectos cognitivos estão presentes no âmbito educativo.

Os dados da presente pesquisa revelam que 55% dos alunos participantes afirmaram que houve violência no ato da professora. Várias explicações foram dadas para justificar a afirmação de que a professora havia agido com violência, ancorando a representação da violência na modalidade verbal:

- *“Sim, chamou o caderno de lixo.” (B3)*
- *“Sim, xingou.” (B4)*
- *“Sim, porque ela está xingando o caderno.” (B10)*
- *“Sim, porque não pode xingar falar desse jeito.” (B17)*
- *“Sim, violência oral, ofende.” (A21)*
- *“Sim. O professor ‘tá’ falando violento com ele e o caderno do amigo que falou que ‘tá’ bonito ele achou bom, mas o outro aluno não.” (A32)*
- *“Violência porque desrespeitou o aluno e falou coisa que não devia.” (B44)*
- *“Sim, porque ela falou que é lixo.” (B12)*
- *“Sim, porque falou brava.” (B8)*
- *“Sim, não pode falar assim com o aluno.” (A12)*
- *“Para mim ela está se referindo a uma conversa violenta, quando fala que o caderno é lixo.” (A56)*

Os relatos dos alunos nos revelam a percepção do fenômeno da violência através da possibilidade real de observação, isto é, através da violência verbal, denotados como “xingamentos”. Outra percepção demonstrada nestes dados são as falas que se remetem a ofensa ao caderno, e não ao indivíduo em si, dono do caderno. Apenas duas falas indicam a percepção de uma violência ao indivíduo:

- *“Violência porque desrespeitou o aluno e falou coisa que não devia.” (B44)*
- *“Sim, não pode falar assim com o aluno.” (A12)*

A violência e suas diversas modalidades podem remeter a uma percepção ancorada a diferentes construtos: a violência como o não reconhecimento do outro; a violência como negação da dignidade humana; a violência como ausência de compaixão; a violência como palavra emparedada pelo poder. Todas elas se caracterizam pelo pouco espaço existente para o aparecimento do sujeito da argumentação, de negociação ou da demanda, enclausurado que

fica na exibição da força física pelo seu oponente ou esmagado pela arbitrariedade dos poderosos que se negam ao diálogo (ZALUAR E LEAL, 2001, P. 147-148).

Perceberam características de uma violência mais sutil 6% dos alunos. Mesmo não citando que se tratava de violência psicológica, responderam modalidades que caracterizam o fenômeno:

- “*Sim, discriminação.*” (B1)
- “*Sim, não pode comparar.*” (B2)
- “*Sim, ofendendo o outro colega.*” (B5)
- “*Sim, é violência por dentro.*” (A6)
- “*Sim, comparou.*” (B9)
- “*Sim, porque humilha.*” (A14)
- “*Sim, o aluno foi ofendido.*” (B14)
- “*Sim porque está humilhando o aluno.*” (B28)

A percepção da violência, mesmo a mais sutil como no caso da violência psicológica é demonstrada nos relatos destes estudantes. A ação do docente pode se perpetuar como violenta quando pelo ímpeto ou intensidade, se instaura como poder da vontade de um indivíduo sobre o outro, opondo-se assim aos direitos fundamentais, causando prejuízos no desenvolvimento sócio emocional das crianças e adolescentes em desenvolvimento. Para Chauí (1999:3) violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza “relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e intimidação, pelo medo e o terror”. Essa forma de relação interpessoal acaba por substituir o diálogo e o desenvolvimento da argumentação e converte-se em uma relação calcada na diferença e na hierarquia de desigualdade com fins de dominação, de exploração e de opressão, ou seja, a conversão de diferentes em desiguais (desigualdade em relação entre superior e inferior). Segundo a autora, este tipo de violência pode também retirar do ser humano a condição de sujeito, pois do desprestigiar ou impedir sua expressão.

Outras respostas indicam a percepção da violência pelo sentimento que a ação da professora despertou no aluno, demonstrando que mesmo que a representação da violência psicológica não esteja estabelecida, a ação provoca reações negativas despertando sentimento de tristeza, vergonha, indignação, rejeição e mágoa:

- “*Sim, porque o aluno fica triste.*” (A1)

- *“Sim. Não pode fazer isso, ele fica triste.” (A8)*
- *“Sim, a pessoa fica triste.” (A17)*
- *“Sim, ela não sabe o quanto ele está se esforçando pra fazer aquilo.” (A20)*
- *“Sim uma violência a pessoa pode ficar com vergonha.” (B21)*
- *“Sim só gosta do outro.” (B24)*
- *“É violência porque o aluno vai ficar magoado, acho que é uma agressão por que nenhum professor pode fazer isso.” (B43)*
- *“Sim porque ela falou que é um lixo e o aluno fica triste.” (B45)*
- *“Sim, Se alguém fizer comigo vou ficar triste.” (A27)*

Nesse contexto, afirmam Hart e Brassard (1991) que tratamento desdenhoso ou com desprezo (insultos, humilhação pública, recusa em ajudar), tratamento terrorista (ameaças que provocam medo e ansiedade na criança) são prejudiciais ao desenvolvimento da criança. Com base na afirmação dos autores, supomos que a atitude da professora para com os alunos e os sentimentos despertados perante a situação pode resultar em consequências negativas ao seu desenvolvimento sócio emocional, podendo refletir durante todo o percurso de vida. Podemos arriscar dizer que o aluno que tem seu caderno criticado se sente humilhado e ridicularizado perante toda a sala, e os demais alunos, que escutam tal afirmativa, podem também tanto se sentir medo e vergonha pelo outro, quanto também sentirem que podem agir da mesma maneira.

Alguns relatos indicam a percepção da violência na atitude da professora, ancorada na representação histórico social da profissão, como o docente deve agir, que atitudes e sentimentos deve ter, vejamos:

- *“Sim ela está invadindo o espaço da outra sem permissão.” (B16)*
- *“Sim, tem que elogiar todo mundo.” (A11)*
- *“Sim violência atitude imatura e errada.” (B19)*
- *“Sim. Foi uma atitude feia do professor. Todo professor tem que ter educação.” (A29)*
- *“Sim. Eu acho feio o professor fazer isto. Cada um tem sua habilidade, não foi certo. O professor tinha que mandar o menino arrumar o caderno.” (A38)*
- *“Sim. Não deve fazer isso deve elogiar.” (B23)*
- *“É, porque se ela fazer isso ela está muito sem respeito, ela não pode fazer isso.” (A41)*

- *“Sim, porque corrigiu o caderno bonito e o outro não.” (B41)*
- *“É, porque a professora tem que dar amor para todos não só para um.” (A50)*

A violência psicológica é exercida na escola de forma normatizada, sem reflexões e críticas por parte dos envolvidos por tratar-se de uma cultura escolar impositiva, própria da classe dominante, reprodutora das estruturas de poder socialmente vivenciadas. Bourdieu e Passeron (1975) definem este fenômeno como violência simbólica, relacionada ao exercício de um poder invisível, ignorado, porém construtor da realidade, estruturados e sistematizados para impor e legitimar a dominação de uma classe sobre a outra através da imposição de significados tidos como legítimos nas relações de força de uma classe sobre a outra. Estas estruturas ideológicas só serão rompidas através de estudos, reflexões e debates que visem o questionamento das ideologias sistematizadas e normalizadas na sociedade, ampliando a possibilidade de crítica e assim, possibilidades de ressignificação e criação de novas formas de ordem social, baseados na abertura discursiva, dialógica, então humana e ética nas relações sociais.

b) Não percepção da violência psicológica na modalidade humilhação

Responderam que não consideram a situação apresentada como um ato de violência 38% dos alunos entrevistados. Foi notória a variedade das respostas dadas. Mesmo havendo negação da possibilidade de violência vinda da atitude do professor, os relatos indicam a percepção de uma atitude incorreta:

- *“Não foi nada.” (B34)*
- *“Não, mas não dever fazer isso.” (B38)*
- *“Não pode fazer isso, mas não é violência. (B20)*
- *“Não, mas tem que respeitar. (B22)*
- *“Pra mim não.” (A58)*
- *“Não, falta de respeito.” (B36)*
- *“Não, mas acredito que a professora havia feito algo errado e agido com desrespeito.” (B7)*
- *“Não, mas eu acho que o professor tinha que falar com ele pra ‘tá’ melhorando, porque nem todas as pessoas que aprende rápido, foi erro do professor.” (A35)*

A negação da possibilidade de violência por parte do professor pode estar ancorada na imaterialidade dos fatos, isto é, na sutil característica da violência psicológica, manifestada de forma indireta e subjetiva. Neste viés, essa se torna simbólica, ou seja, segundo Nascimento (2011), a criança legitima o que o outro pensa ou sente sobre ela, podendo na relação com o outro, principalmente no âmbito da escola com o professor, constituir-se emocional, psicológica e socialmente através da percepção desta figura de autoridade como incompetente, fracassada, aumentando o sentimento de desvalorização de si.

Devido à representação de violência apresentada pelos alunos ancorada pela percepção da agressão física, houve relatos negando a possibilidade de violência no caso apresentado por não ter havido esta modalidade de violência.

- *“Não, porque se fosse violência ela teria jogado o caderno no chão.” (B42)*
- *“Não, ela não brigou só falou que o caderno era um lixo.” (B53)*
- *“Não é violência é só quando bate.” (B25)*
- *“Não, porque ela não bateu em ninguém.” (B52)*
- *“Não. Porque violência é bater e o caderno está um lixo e tem que melhorar.” (A53)*
- *“Não, porque violência é quando ela pega no braço e sai puxando, ai ela ‘tá’ errada, só falar não.” (B55)*
- *“Não. Porque violência é bater e o caderno está um lixo e tem que melhorar.” (A53)*
- *“Não é violência porque ela não bateu mais também a professora não pode agir assim, mágoa muito.” (B54)*

No mesmo viés, como os participantes demonstram perceberas situações de violência apenas quando a exposição desta tem forma concreta, ou facilmente visível, houve relatos demonstrando a negação da violência por parte da professora por não considerar agressão verbal como violência.

- *“Não, porque a professora só está falando.” (B49)*
- *“Não, ela só xingou.” (A51)*

Eyng (2013) em sua pesquisa retrata a mesma situação em que os participantes indicaram as agressões físicas e verbais como sendo as principais formas de manifestações de violência, bem visíveis nos espaços escolares.

Nos relatos a seguir expostos, os participantes que não conceituam a situação como violenta, usam outras modalidades, mais sutis, para caracterizar a atitude da professora, como humilhação, preconceito, racismo, constrangimento:

- *“Não, mas é humilhação para o aluno, atitude errada da professora.” (B30)*
- *“Não, isso é preconceito, porque uma professora não pode falar isso.” (A54)*
- *“A professora ‘tá’ maltratando o aluno porque falou que o caderno dele era um lixo e do outro é lindo. (A24)*
- *“O professor ‘tá’ sendo racista, mesmo que o caderno dele esteja feio apaga e faz mais bonito ao invés de falar com falta de respeito. A professora J. que era do segundo ano arrancava folha quando ‘tava’ feio. Eu acho que ela não estava com a razão. Devia explicar e não arrancar a folha.” (A25)*
- *“Não, mas a professora deixou ele constrangido e o aluno pode se trancar no quarto.” (B33)*

Tais respostas nos levam a indagar em que percepções estão ancoradas às representações destes alunos, que percebem e nomeiam humilhação e preconceito como atitudes incorretas, mas não violentas? A representação da violência como agressão física estaria tão enraizada que não possibilitaria nomear situações mais sutis? Não possibilitaria perceber as várias modalidades de violência embutidas nas relações interpessoais de poder? Os dados revelam que mesmo negando a possibilidade de violência, a atitude da professora desperta sentimentos negativos de se sentir:

- *“Não, mas magoou o aluno.” (A4)*
- *“Não, mas magoa.” (A7)*
- *“Não, mas eu acho que ele devia falar pro aluno caprichar, porque o aluno ia ficar triste. Porque ele pegou o caderno dele e falou que ‘tava’ feio, até eu ia ficar triste.” (A30)*
- *“Não, mas ela magoou o aluno.” (B37)*
- *“Não é violência porque ela não bateu mais também a professora não pode agir assim, mágoa muito.” (B54)*

- *“Ele ‘tá’ fazendo um negócio tipo ruim, não pode falar que um é bom e o outro é ruim, fica triste também.” (A26)*

Apesar dos dados revelarem a não percepção de violência na atitude da professora, os alunos citaram sentimentos como mágoa, tristeza perante a situação. O que leva os alunos a não perceberem a agressão sutil realizada pela professora? Estaria esta representação objetivada e ancorada na percepção histórica cultural da figura do professor? Os dados já expostos indicam a dificuldade da percepção da violência psicológica, mais facilmente identificada pelo tipo de dano que produz do que pelas características e formas como este fenômeno é apresentado.

Segundo Ristum (2001), a violência psicológica caracteriza-se por atitudes que prejudicam o desenvolvimento da autoestima, da competência social, da capacidade para relacionamentos interpessoais positivos e saudáveis. Sendo assim, o autor considera que o termo “psicológica” não qualifica a violência (ação violenta), mas o tipo de dano que ela produz no indivíduo.

Dados instigadores revelaram a negação da possibilidade de violência na atitude da professora, enfatizando-se a aceitação e o apoio à atitude da profissional:

- *“Não, sei. Eu acho isso bonito.” (A28)*
- *“Não, fez certo a professora falar para sala.” (B29)*
- *“Não, incentivou-o a caprichar.” (B35)*
- *“Não, ela fala para que ele melhore.” (B27)*
- *“Não é violência porque ela só estava demonstrando o caderno.” (B26)*
- *“Não, porque cada um tem seu cuidado e ele não teve.” (B46)*
- *“Não, porque ela não fez direito.” (A52)*
- *“Não. Acho que a gente tem que manter nosso material bonito e não feio. A gente não pode ficar errando. O professor pegou o caderno feio, jogou no lixo e deu outro pro menino.” (A33)*

Estes dados nos levam a urgente necessidade de se repensar as práticas educativas e as relações de poder instauradas nas relações educacionais entre professor e aluno. Zaluar e Leal (2001) consideram que o recurso utilizado pela escola que incluem situações de castigo e humilhação de crianças precisa ser repensado, pois o aluno pode desestruturar-se afetiva e emocionalmente, ocasionando consequências negativas como perda da autoestima, estrutura

afetiva abalada, o que pode ter como resultado a timidez, revolta ou vergonha. As autoras salientam que a violência psicológica supostamente normatizada em algumas atividades pedagógicas, como nos processos de avaliação e formas de interação estabelecidas não se configurem no autoritarismo, que pode acabar em uma violência exercida pelo “poder das palavras que negam, oprimem ou destroem psicologicamente o outro” (p. 148).

A violência simbólica legítima, que inclui o professor no exercício do poder simbólico, precisa ser delimitada para que não se silencie aqueles que deveriam estar sendo formados para se tornarem sujeitos críticos, autônomos e autores de sua própria história. A escola, local de convívio, portanto de relações interpessoais, pode conter também relações interpessoais de violência, tanto entre professor-aluno, por exemplo, nas relações intergeracionais, tanto nas relações entre pares, aluno/aluno, nas relações intrageracionais. Como alvo desta pesquisa, ressaltamos as razões e os impactos da violência professor-aluno, em especial a que ocorre entre as quatro paredes da sala de aula, local que deveria ser por excelência, do encontro mestre e estudante, num ambiente de interação que deveria prezar pela relação dialógica, respeitosa, sem coerção. Mas é neste local que pode ocorrer a construção de uma cultura abusiva no relacionamento interpessoal, no que diz respeito à responsabilidade do professor sobre a criança e/ o adolescente. (KOEHLER, 2003)

A não percepção da violência por parte do professor verificada nos relatos dos alunos é compreendida quando pesquisas como a de Pedrosa (2011) que relata a dificuldade dos próprios professores em assumir que uma atitude ou conduta disciplinar pode ser coercitiva, baseada na força e no poder. Souza & Ristum (2005) afirmam que a percepção dos professores acerca da violência no ambiente escolar, baseia-se nas agressões entre pares, e na maioria das vezes, estes não consideram suas ações disciplinadoras e repressivas, como práticas de violência.

Os dados levam a refletir a urgente necessidade da sociedade e principalmente da área da Educação em ampliando o debate sobre o fenômeno da violência e o estudo científico em todas suas modalidades e possibilidades, pois, segundo Arendt (2000) a violência estrutural, resultado de uma ideologia presente na sociedade que impõe leis e regras para o controle social, pode refletir-se também no espaço escolar, quando ao privilegiar alguns grupos em detrimento de outros, determina desigualdades e promove a exclusão de determinados grupos sociais. A sociedade, por ser hierarquizada cultural, econômica e socialmente, determina exclusões e discriminações que se reproduzem no interior das escolas, de modo que se pode interpretar a violência aí presente também como resultado da violência social (ARENDDT, 2000).

Abster a educação de debates e reflexões sobre o tema, principalmente na área de formação de docentes, resulta em espaços escolares mais violentos, pois como o fenômeno é socialmente verificado nos jogos sociais, o professor pode muitas vezes, por falta de reflexão e conhecimento, ser produtor e propagador de violência, sem que perceba, justificando seus atos à sua profissão, seguindo uma ideologia social de regras e controle ao estar num grupo social privilegiado (docentes) em detrimento ao grupo de educandos, podendo promover desigualdades e exclusão.

6.2.4 Representação da violência psicológica: modalidade rejeição/discriminação

Serão apresentadas agora as respostas obtidas perante a segunda situação. Foi solicitado ao estudante que ele analisasse a situação a seguir e opinasse se achava que se configurava ou não em situações de violência.

SITUAÇÃO 2: [A professora passou de mesa em mesa corrigindo e explicando as atividades para os alunos e pulou a mesa de um aluno que não consegue fazer as atividades, ignorando o mesmo.]

a) Não percepção da violência psicológica na modalidade: rejeição/discriminação

Retomando a conceituação sobre a violência psicológica da “American Professional Society on the Abuse of Children” (1995), a modalidade rejeição é caracterizada quando as necessidades imediatas da criança não são reconhecidas como legítimas, não são valorizadas; há uma diferença expressiva no modo de tratamento entre a criança que não é reconhecida em comparação às outras.

Nessa situação proposta, foi possível identificar várias subcategorias de respostas dos estudantes. Dos alunos participantes, 71% afirmaram que essa situação não se configura como violência. Os relatos abaixo retratam a não percepção da violência por não haver agressão física ou verbal:

- *“Não é uma violência, porque ela não está xingando.” (B17)*
- *“Não, porque bater que é violência não pular carteira.” (A53)*

Os dados revelam novamente a recusa da violência mais sutil, enquadrando o fenômeno somente quando este apresenta atos realizados visivelmente, e muitas vezes alvos de punição. Contudo, faz-se necessário estarmos alerta às construções, aos processos de

significação dos conflitos e violências na sociedade, refletido no cotidiano escolar. (Abramovay, 2006)

A restrição da violência a violência física denota a restrição do fenômeno, desconsiderando a subjetividade própria do ser humano e a evolução da civilização e da sociedade e do Estado de direito, respaldado nos direitos humanos. Roché (1994) ressalta a importância de se abranger o conceito de violência para além da violência física, pois considera, ao se restringir apenas a este conceito, inibi-se a percepção da existência da subjetividade no entendimento que o indivíduo concebe sobre o fenômeno, pois a percepção não se sustenta apenas em fatos concretos, mas também em sensações e “rumores” que perpassam o viver social.

Os relatos abaixo revelam a percepção de que a professora não teve uma atitude positiva condizente com seu papel, mas não configuraram a situação como violenta:

- *“Não, a professora agiu errado, mas não é uma violência.” (B7)*
- *“Não, mas ‘tá’ errado. Porque ela está ali para ensinar todo mundo.” (A4)*
- *“Não, é uma atitude errada porque ela deveria ter ensinado.” (B31)*
- *“Não, mas ela deveria ajudar ele. (B32)*
- *“Não, mas aluno estava com dificuldade o professor tem que ensinar.” (B34)*
- *“Não é violência, mas deveria explicar pra ele o dever.” (B35)*
- *“Não, mas isso não é certo. O professor tem que explicar direito. O aluno não faz porque não entende o dever e o professor explica de novo.” (A36)*
- *“Não, eu acho que não precisava pular porque se pular, como o professor vai saber se o aluno ‘tá’ melhorando.” (A37)*

Os dados das entrevistas demonstram novamente a representação social do professor marcada, historicamente, pela tarefa de ensinar, pois detém o saber, além de ser o responsável por levar ao controle gestos, atitudes, hábitos e discursos, além de controlar as emoções inoportunas quando consideradas.

Perante as representações sócias históricas do profissional professor, os alunos negaram a possibilidade de violência e justificaram a atitude da professora:

- *“Não, ela não viu.” (B12)*
- *“Acho que isso é louquinha ela é esquecida.” (A41)*
- *“Não, porque a professora não deve ter prestado atenção.” (A43)*

- *“Não, porque ela esqueceu.” (B43)*
- *“Não, é porque ela pode esquecer.” (A50)*
- *“Não, ela não viu ele.” (A51)*
- *“Não, talvez ela esqueceu.” (A52)*

Outros relatos, além de justificar a atitude, reforçaram o ato como um instrumento para a aprendizagem:

- *“Não, ela fez isso para o aluno aprender.” (B42)*
- *“Não, porque o aluno tinha um grau maior de dificuldade então ela deixou por último pra explicar mais pra ele.” (B44)*

Além da negação da possibilidade de se configurar violenta a atitude da professora, as respostas indicaram que o aluno foi merecedor de tal atitude:

- *“Pulou a carteira porque ele ‘tá’ fazendo errado. Só isto.” (A24)*
- *“Não. Eu acho que a gente tem que respeitar o professor, a gente tem que fazer o dever, se a gente não faz a gente não aprende nada. Pra mim eu acho que o professor ‘tá’ certo, se o aluno não ‘tá’ fazendo ele não tem que olhar.” (A33)*
- *“Não porque ele pulou a carteira porque o aluno fica brincando, não faz dever e eu acho errado.” (A34)*
- *“Não, se ela não passou é porque ele fez bagunça.” (A40)*
- *“Não, porque pode ser que o aluno não tenha educação.” (B46)*
- *“Não é violência porque a professora pulou porque ele não tinha feito nada.” (B48)*
- *“Não, porque os outros alunos ganharam certo e ele ganhou errado. Porque eu acho errado, porque ele não fazia dever e não obedecia o professor.” (A23)*

Os dados apontam a dificuldade de percepção e conceituação da violência psicológica, por parte dos alunos. Tal característica aponta a responsabilidade do adulto, no caso da escola, da equipe docente, de refletir e debater sobre o fenômeno na escola, pois segundo Bonavides (2005) a violência física e psicológica, presente na vida das crianças compromete o desenvolvimento positivo de seu autoconceito e autoestima. Visando educar, o adulto utiliza de atitudes que influenciam diretamente a constituição da subjetividade, da imagem e da

personalidade da criança, por intermédio do processo de internalização, na qual os outros são significativos. Para a autora, o ambiente escolar, considerado espaço privilegiado para a socialização das crianças, também se revelou como um meio importante para o desenvolvimento da autoestima das crianças. A violência, seja física ou psicológica, praticada contra a criança traz danos consideráveis a uma dimensão subjetiva importante que é a autoestima.

b) Percepção da violência psicológica na modalidade rejeitar/discriminar

Nascimento (2011) por meio de observações e vídeogravações no contexto escolar identificou várias ações de violência psicológica das professoras em relação às crianças. A autora organizou os dados verificados no cotidiano escolar e os organizou em função do tipo de violência psicológica identificada: rejeição, humilhação e indiferença. Nessa última categoria, foi incluída a negligência por estar presente nas ações de indiferença.

Na presente pesquisa, os dados revelaram que 29% dos alunos afirmaram ser um ato de violência o caso apresentado.

- *“Sim, porque deixou o outro com dificuldades no dever.” (B41)*
- *“Sim, tem alguma coisa que ela não gosta no menino.” (B10)*
- *“Sim, é contra a lei.” (A5)*

A seguir, outros relatos indicam a percepção da violência ancorada na representação social do profissional professor como detentor do saber e responsável pela aprendizagem dos alunos:

- *“Sim, não pode pular uma pessoa que não sabe, tem que ensinar ela.” (B1)*
- *“Sim, mesmo que ele não fizesse ela tinha que olhar.” (B5)*
- *“Sim, tem que ensinar todo mundo.” (A11)*
- *“Ela deveria olhar o caderno porque vai que ele faz, é sim uma violência.” (B16)*
- *“Sim, tinha que mandar alguém ajudar ele.” (A17)*
- *“Sim, deveria ajudar ele está com dificuldade.” (B20)*
- *“Sim ela deve saber por que ele não faz, não achando que ele tem preguiça.” (B21)*

- *“Sim, porque tem que ensinar ele está ali para aprender não podia pular ele.” (B23)*
- *“Sim porque ele não está gostando.” (B24)*
- *“Sim. Acho que o professor ‘tá’ errado. Eu já falei.” (A29)*
- *“Sim. A professora não podia fazer isto. Ela tem que ensinar os alunos e não pular a carteira.” (A32)*
- *“Sim, Eu acho feio. O professor não devia pular a carteira. Mesmo feio o dever, ele não pode pular.” (A38)*
- *“Sim, porque ele não sabe e pulou o menino.” (B47)*
- *“Sim, esta excluindo um aluno.” (B49)*
- *“É, porque ela não pode pular a carteira dos outros.” (A55)*
- *“É, porque a professora não gosta de ver o caderno dele.” (A57)*
- *“Ela não deveria ter pulado a mesa do aluno, porque ele não fez dever teve ter algum motivo para ele não fazer. Tipo, ele acha difícil ou a professora não deve ter explicado direito e ele não fez.” (A22)*
- *“Devia olhar e falar, isto ‘tá’ errado, Tinha que falar: isto ‘tá’ errado, preste mais atenção, faça novamente.” (A25)*
- *“Sim, Eu acho que ela devia falar pro aluno estudar mais se não ele não vai pro quarto ano. Eu acho errado o que a professora fez. (A30)*

A seguir os relatos indicam a percepção da violência que retratam vivência parecida com a apresentada:

- *“Sim. Isso não é certo, teria que ir na carteira igual dos colegas e fazer exercício junto comigo.”*
- *“Aconteceu comigo também no quarto, não achava certo me sentia nervoso, minha professora me colocava para fora e eu não podia falar nada, agora acho melhor falar com meu pai.” (B40)*
- *“É, porque se for minha vez tem que ser minha vez.” (A44)*

Nascimento (2011) afirma em sua pesquisa, trechos que demonstram atitudes de indiferença da professora em olhar as tarefas das crianças com dificuldades de aprendizagem. Os participantes, quando indagados sobre o auxílio da professora nas dificuldades, argumentavam: “Eu faço sozinho”; “Às vezes ela ajuda”; “Deixou sem orientar”; “Explicava

às vezes”. “Ser indiferente à necessidade das crianças em aprender não é uma atitude de um professor que assume o compromisso de educar. Esse comportamento nega às crianças, o direito de auxílio às suas dificuldades, à construção do conhecimento.” (p.167).

Em pesquisa realizada pela UNICEF (2002), “A voz dos adolescentes”, estes definiram violência como desrespeito aos limites do outro, de qualquer natureza: física ou verbal, moral e sexual, com declarações de que e “Violência é tudo que machuca por dentro e por fora”, “A omissão é uma violência” e apesar da maioria dizer nunca ter sofrido violência, contraditoriamente, citam episódios em que sofreram xingamentos, preconceitos, ameaças, assaltos e assédios.

Arendt (1994) reflete que nem a violência nem o poder são fenômenos naturais ou manifestações de um processo vital, pois pertencem ao setor político das ações humanas. A violência ganha expressão quando um indivíduo se sente incapaz de exercer o poder por meio do respeito. Sendo assim, a impotência implica em violência, um fato determinante para indivíduos com vigor natural, moral ou físico e sem capacidade de mediação e negociação.

Nesta pesquisa apenas 4% dos participantes relataram percepção de violência psicológica:

- “*Sim, porque exclui.*” (A14)
- “*Sim, discriminação.*” (B14)
- “*Sim, está excluindo um aluno.*” (B49)
- “*Sim, porque machuca ignorar.*” (B52)

A violência, na maioria das vezes relacionada à agressão física, leva-nos a relativizar a percepção da violência psicológica, que por mais sutil que se apresente, faz-se frequente nas relações interpessoais escolares entre o professor e aluno, baseadas na relação de poder, prejudicial ao convívio, e no caso da escola, prejudicial ao desenvolvimento sócioemocional das crianças e adolescentes em desenvolvimento.

Os resultados ilustram a violência contida no cotidiano escolar. Nas entrelinhas das respostas dos alunos participantes, percebe-se a instauração devastadora de uma cultura da violência nesta realidade. As falas explicitam o uso da violência simbólica instituída na relação interpessoal entre professor e aluno, marcada pela falta de diálogo e espaço para a circulação do discurso, instituindo-se assim um espaço marcado pela violência verbal e psicológica. Martins e Oliveira (2007) advertem sobre as consequências da ausência da palavra e de uma visão crítica sobre estes fenômenos por parte da escola e da família, o que acarreta uma exploração sensacionalista midiática, acabando por naturalizar, normalizar as

relações agressivas no espaço escolar e os agentes da escola, muitas vezes, podem não perceber e acabar se emaranhando nesta armadilha.

Diante dos dados obtidos e até aqui explanados, sobre os quais se refletiu à luz de teorias e pesquisas, fica-nos a indagação de que caminhos poderíamos seguir, que instrumentos teríamos à disposição da comunidade escolar e da sociedade em geral, para o combate à violência no contexto escolar?

A abertura de espaços, oportunidades para a circulação do discurso, compõe um importante instrumento para a construção das instituições humanas, e dentre elas, a escola, pois os discursos institucionais tendem a ser repetitivos, produzindo mesmice e reprodução de falas, representações e comportamentos que se tornam cristalizados, na tentativa de preservar o igual e garantir a permanência (Machado e Proença, 2004). As autoras ressaltam:

O que poderá acontecer quando uma instituição estiver toda voltada para a repetição, para o igual? Pois bem, quando houver apenas repetições, quando houver apenas discursos cristalizados, os sujeitos não mais poderão manifestar-se. Não falarão, não poderão oxigenar-se, ou seja, não poderão beneficiar-se dos efeitos de verdade e transformação que surgem quando há espaço para emergências ou falas singulares. Nesses casos, o resultado poderá ser a impossibilidade de criação de novos discursos, mais flexíveis e acompanhados das mudanças. O passo seguinte é a fixação das crianças em estereótipos, em modelos que lhes são pré fixados; vem à inibição intelectual, o fracasso escolar. Para os demais grupos da instituição escolar em que não houver a circulação discursiva é o início do fim de uma instituição, já que, não podendo jamais ficar parada, não lhe sobrar alternativa a não ser recuar, e iniciar a sua atrofia. Independentemente dos alvos a que se propõe essa instituição, eles não serão atingidos. (MACHADO E PROENÇA, 2004, p. 60)

Apenas através de espaço para circulação discursiva no espaço escolar, se instaurarão reflexões que consigam ressignificar as representações já estabelecidas, proporcionando espaços de criação de discursos mais flexíveis, da exposição e assimilação de novas ideias e pontos de vista, proporcionando relações interpessoais mais abertas, francas, abrindo possibilidades de reflexão que embasem atitudes, ações, projetos que viabilizem o combate à violência na escola e ampare a proposta humanizadora e emancipadora da educação.

Quando, no cotidiano escolar, há espaço a circulação de discursos, seus autores podem se implicar em seu fazer de forma ativa e responsável por aquilo que fazem ou dizem. “Mudam ativamente os discursos, assim como são por eles mudadas, de modo permanente. (MACHADO E PROENÇA, 2004, p. 60)

Neste contexto, através da circulação do discurso, outro conceito pode ser inserido visando o combate à violência no cotidiano escolar e a conseqüente emancipação dos indivíduos: empoderamento.

O termo tem sido utilizado em diferentes áreas de conhecimento - educação, sociologia, ciência política, saúde pública, psicologia comunitária, serviço social,

administração - constituindo-se em ferramenta de governos, organizações da sociedade civil e agências de desenvolvimento em agendas direcionadas para a melhoria da qualidade de vida e dignidade humana de setores pobres, boa governança, maior efetividade na prestação de serviços e responsabilização social (NARAYAN, 2002).

O neologismo “empoderamento” está, no entanto, consignado no Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea das Ciências de Lisboa e registrado no Mordebe – Base de Dados Morfológica do Português. O termo é um anglicanismo que significa obtenção, alargamento ou reforço de poder (Baquero, 2012). Historicamente a origem do termo apresenta a compreensão freireana a respeito da questão, explicitando a concepção de educação crítica que a preside e os princípios que a orientam.

O termo *empowerment* é um conceito que tem raízes na Reforma Protestante. Contemporaneamente, se expressa nas lutas pelos direitos civis, no movimento feminista e na ideologia da "ação social", presentes nas sociedades dos países desenvolvidos, na segunda metade do século XX. Nos anos 70, esse conceito é influenciado pelos movimentos de autoajuda, e, nos 80, pela psicologia comunitária. Na década de 1990, recebe o influxo de movimentos que buscam afirmar o direito da cidadania sobre distintas esferas da vida social, entre as quais a prática médica, a educação em saúde, a política, a justiça, a ação comunitária. A produção sobre o tema *empowerment* ou empoderamento é significativa e se distribui em diferentes disciplinas e práticas profissionais. A maior parte deles situa-se na área de saúde pública, psicologia comunitária e administração. A educação é representada pela obra pioneira de Paulo Freire sobre o tema. (BAQUERO, 2012, p.175)

O empoderamento pode ser uma construção a nível individual ou comunitária. O nível individual se refere às variáveis intrafísicas e comportamentais. O empoderamento individual corresponde ao nível psicológico de análise, ou seja, à habilidade das pessoas de ganharem conhecimento e controle sobre forças pessoais, para agir na direção de melhoria de sua situação de vida. Diz respeito ao aumento da capacidade de os indivíduos se sentirem influentes nos processos que determinam suas vidas (BAQUEIRO, 2006). Sendo individual é uma autoemancipação, fundada numa compreensão individualista de empoderamento, que enfatiza a dimensão psicossocial. A ênfase é no aumento do poder individual, medido em termos do aumento no nível de autoestima, de autoafirmação e de autoconfiança das pessoas. Estratégias voltadas à autoajuda e ao autoaperfeiçoamento estão presentes neste conceito. (FREIRE E SHOR, 1986)

O empoderamento pode também ser uma construção a nível comunitário, quando a estrutura das mudanças sociais e a estrutura sociopolítica estão em foco, visando a emancipação social e cidadã do indivíduo. (BAQUEIRO, 2006).

O empoderamento comunitário envolve um processo de capacitação de grupos ou indivíduos desfavorecidos para a articulação de interesses, buscando a conquista plena dos

direitos de cidadania, defesa de seus interesses e influenciar ações do Estado. (FERREIRA et. al, 2007)

A concepção de *empowerment* para Freire diz respeito ao empoderamento de classe social, isto é, na compreensão freireana, não se trata de um processo de natureza individual, pois não acredita na autolibertação, mas sim que o processo de empoderamento diz de uma libertação como um ato social (Freire, 1986). O autor, referindo sua descrença na auto-emancipação pessoal argumenta, em diálogo com Ira Shor, em *Medo e Ousadia – o cotidiano do professor* (1986, p.135), que

Mesmo quando você se sente, individualmente, mais livre, se esse sentimento não é um sentimento social, se você não é capaz de usar sua liberdade recente para ajudar os outros a se libertarem através da transformação da sociedade, então você só está exercitando uma atitude individualista no sentido do *empowerment* ou da liberdade.

O *empowerment* configura-se, portanto como um processo de ação coletiva que ocorre na interação entre indivíduos, o qual envolve, necessariamente, um desequilíbrio nas relações de poder na sociedade. Na perspectiva freireana, o empoderamento individual, fundado numa percepção crítica sobre a realidade social, é fundamental, mas tal aprendizagem precisa ter relação com a transformação mais ampla da sociedade, sendo concebido e emergido através de um processo de ação social no qual os indivíduos tomam posse de suas próprias vidas pela interação com outros indivíduos, gerando pensamento crítico em relação à realidade, favorecendo a construção da capacidade pessoal e social e possibilitando a transformação de relações sociais de poder. (BAQUEIRO, 2006).

O empoderamento envolve de conscientização, estabelecida na passagem de um pensamento ingênuo para uma consciência crítica, numa relação dialética homem-mundo, num ato de ação-reflexão, isto é, se dá na práxis (FREIRE, 1979). Conscientizar não significa manipular, conduzir o outro a pensar como eu penso; conscientizar é “tomar posse do real”, constituindo-se o olhar mais crítico possível da realidade; envolve um afastamento do real para poder objetivá-lo nas suas relações (BAQUEIRO, 2006).

De acordo com Freire (1979), para desenvolver o processo de conscientização são fundamentais o diálogo e uma educação dialógica no interior de uma pedagogia situada no processo de aprendizagem, de acordo com as condições reais de cada grupo. A educação dialógica não é uma técnica de ensinar, é uma postura epistemológica. Assim, o diálogo, enquanto instrumento do processo de conscientização, constitui-se em “um encontro dos humanos para refletirem sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem” (FREIRE e SHOR, 1986, p. 123).

O diálogo não se constitui em mera verbalização de palavras e não tem como objetivo a transferência de conhecimento especializado, mas problematizar a forma oficial do conhecimento, questionando as relações dominantes que o produziram. Dessa forma, envolve um processo de contestação e redescoberta do conhecimento. O diálogo está a serviço de uma educação para a emancipação. (BAQUERO, 2006, p. 176)

De acordo com Freire (1979, p. 34), “a educação, como prática de liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade”, o que envolve um processo de conscientização. Tal conscientização só se faz possível através do diálogo, da circulação do discurso como forma de resolução dos conflitos e embates interpessoais no cotidiano escolar.

Isso posto, considera-se que a escola necessita fomentar o desenvolvimento da consciência de seus alunos, no sentido de entenderem, a exemplo desta pesquisa, as dimensões e implicações da violência no cotidiano, bem como promover o empoderamento como forma de afirmação de sua capacidade para buscar a alteração de uma realidade ou como forma de prevenir ser vítima de violência psicológica ou verbal sem ter consciência disto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi identificar as representações de alunos do ensino fundamental a respeito da violência psicológica, porém apenas 1.7% dos alunos entrevistados responderam de forma a referenciar esta modalidade de violência, citada pelos verbos “humilhar” e “abandonar”. Tal resultado indica a invisibilidade de formas mais sutis de violência, que acabam sendo ignoradas, ou de forma mais agravante, acabam muitas vezes não percebidas no cotidiano das relações interpessoais escolares. Os reflexos desta situação podem ser camuflados por outras situações que dificultam e entram o processo escolar, atualmente tão criticado e desmoralizado pelos setores sociais, políticos, familiares e pela própria comunidade escolar.

Os dados levantados permitiram analisar, de forma reflexiva e crítica, a escassez de percepções ou definições dos estudantes sobre violência psicológica e suas modalidades nas relações interpessoais escolares, especificamente na relação aluno professor.

A violência psicológica, embutida nas relações interpessoais, através das relações de poder no cotidiano escolar, apresenta-se de forma sutil por meio de formas destrutivas e padrão repetitivo de interação através do uso da linguagem verbal, com palavras, nomeações, apelidamentos e classificações; através de formas gestuais e posturas que indicam descrédito, desmerecimento, insignificância, chegando-se ao ápice de ignorar, rejeitar, desprezar, humilhar utilizadas no âmbito escolar por professores ou outros agentes adultos na forma de se relacionar irrefletidamente com os alunos nas relações interpessoais como forma de interagir e prática disciplinar normatizada, porém despercebida por estar camuflada nos objetivos do desenvolvimento da aprendizagem por meio da disciplina, silêncio e submissão.

Os desafios levantados apontam dados e problemas que podem não ser a fonte, mas apenas uma consequência da violência psicológica, uma violência velada, mas não menos ameaçadora ao convívio escolar. Muitas vezes este é o fenômeno disparador dos conflitos facilmente percebidos, seguidos de notoriedade e comoção, como a violência física, citada por 73% dos participantes desta pesquisa, seguida de 21% de relatos sobre a violência verbal.

O fenômeno da violência psicológica nas modalidades de discriminação e humilhação pouco foi referenciada pelos participantes da pesquisa, porém, a não percepção e identificação desta não indica sua inexistência ou diminui seus efeitos deletérios nas relações sociais, e no caso deste estudo, nas relações interpessoais educacionais entre professor e aluno.

A violência invisível que abarca o laço social precisa ser reconhecida através da possibilidade de conceituação do fenômeno, pois pode ser ela a mola propulsora das violências verbal e física, majoritariamente referenciadas neste estudo.

O caráter de invisibilidade da violência psicológica, embutida nas relações interpessoais através do uso do poder e da autoridade do professor, de palavras e atitudes mais sutis, classificações e omissões podem ser à base da sensação de que o ambiente escolar está muito violento, pois a violência manifestada propaga a sensação de hostilidade, apreensão, cautela, onde os indivíduos sempre expostos a possibilidade de ataque, mesmo que inconscientemente, estão prontos para a defesa, podendo esta ser um revide ao ataque com outro ataque.

O aluno inserido num ambiente hostil e de difícil convivência, que emana agressão em sua estruturação institucional, física, e nas relações de poder instauradas de forma violenta, tende a se ver acuado, extravasando este sentimento na violência verbal e física, tão facilmente identificados e verificados no cotidiano escolar como os grandes algozes, tratando o que é consequência como causa, impossibilitando assim estratégias de combate realmente eficazes a violência na escola.

Quanto menos identificado e referenciado a violência psicológica, mais esta tende a se difundir e se sustentar nos jogos de relações sociais, políticas e econômicas, demarcada pelo discurso que sustenta os laços de dominação e exploração, isto é, a escola acaba por ser instrumento impositivo e castrador da autonomia e criticidade do aluno, levando-o a aceitar regras e normas sem questionamento, postura certamente introjetada durante todo o percurso escolar e que se refletirá na autoria emancipada de sua vida e no exercício crítico da cidadania, dificultando sua superação, na verdade, sendo instrumento da manutenção do status quo.

A criança e adolescente expostos rotineiramente à violência psicológica na relação interpessoal com o professor têm seu desenvolvimento biopsicossocial prejudicados, podendo provocar efeitos deletérios na formação de sua personalidade e na forma de encarar a vida, com comprometimento do desenvolvimento positivo de seu autoconceito e autoestima. Não menos deletérios são os efeitos na vida escolar destes.

As ações do professor impactam os alunos, a percepção e vivência das relações escolares, gerando sofrimento, falta de afeto, apoio e insegurança, afetando diretamente o desenvolvimento cognitivo e acadêmico. A criança legítima através do poder imposto pelo adulto o que ele pensa ou sente sobre ela, e nesta relação à criança pode passar a constituir-se como incompetente, fracassada, aumentando o sentimento de desvalorização de si, refletindo posteriormente na sua competência social e na capacidade de estabelecer relacionamentos positivos e saudáveis, nas suas atitudes e emoções, podendo-se expressar de forma passiva ou agressiva.

Perante toda gravidade exposta, cabe aos profissionais e estudiosos, compromissados com a promoção e garantia dos direitos da infância e juventude, desnaturalizar as formas mais banais e as mais cruéis de maus-tratos, muitas vezes justificadas por ações pedagógicas. Faz-se urgente repensar a violência psicológica instaurada nas relações educacionais para que não cause o esmagamento e o silenciamento dos que deveriam estar sendo formados para se tornarem sujeitos. Uma atitude favorável com vistas à superação do fenômeno no ambiente escolar é o diálogo. Através deste pode-se incitar reflexões que visem percebê-lo, identificá-lo e, conseqüentemente, combatê-lo a partir de outras formas de relacionamento e interação.

Este tipo de violência, impulsionada e naturalizada por comportamentos e atitudes que acabam por passar despercebidas, só serão combatida quando percebida. Cabe aos gestores educacionais abrirem espaço de estudo e reflexão sobre as relações de poder instauradas na sociedade e refletidas no contexto escolar, possibilitando tanto perceber, mas também pensar possibilidades de relacionamento menos invasivas e violentas, através de espaços para circulação do discurso.

Paulo Freire (1981), em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, afirmava que “todo sonho do oprimido é ser opressor”. Tal citação nos leva a refletir o quanto os professores podem estar adoecidos pela violência do sistema educacional e escolar, vivenciados por um desmerecimento à educação, desde a mais alta esfera da política em seus níveis federal, estadual, afetando os municípios e atingindo a comunidade escolar com certo descrédito e desqualificação, caracterizada pela violência estrutural e suas conseqüências como a precariedade das unidades escolares, baixo salário, falta de recursos materiais, entre outras particularidades de cada realidade que afetam diretamente o trabalho do professor, bem como dos gestores e funcionários da escola.

A violência institucional, fundamentada no sistema de notas e regras na maioria das vezes autoritária, formas de convivência, recursos didáticos disponíveis, número de alunos em sala e conseqüentemente a ampla diversidade de demanda, características, necessidades e habilidades destes também sobrecarregam o professor, que se sente mais uma vez acuado, pressionado, enfim, violentado pelo sistema.

Este tipo de violência, pouco referenciado, é também citado por Charlot (2002) como “violência da escola”, percebida através das violências simbólicas, manifestadas pelo modo que a escola organiza, funciona e lida com os alunos, tal como modelo de atribuição de notas, o modo de composição e manejo das classes, o tratamento desdenhoso ou desrespeitoso em relação aos alunos, etc. A violência perpassa a sociedade e as instituições junto aos seus autores, se vêem submersos na situação, levando-os muitas vezes a um agir impensado e

irrefletido, manipulado pelo sistema opressor, sobrando-lhe como fuga e alívio inconsciente, oprimir quando colocado em posição hierárquica em sala de aula, sendo opressor.

A possibilidade de construção de homens e mulheres menos vítimas alienadas do sistema e mais autônomos em suas posturas e vivência social e pessoal é através da oportunidade de reflexão. Faz-se emergente a reestruturação das matrizes curriculares dos cursos de magistério e pedagogia inserindo disciplinas, estudos e debates contemporâneos que reflitam as adversidades e desafios que compõem o cenário atual da educação. Além da constante capacitação e atualização dos docentes frente ao seu fazer profissional, refletindo as constantes mudanças socioculturais, conhecendo às novas gerações e seus modos particulares de ser, conviver, aprender e interagir com o mundo que não mais se assemelham aos discentes da década de 60 e exigem que a educação também se remodele e adapte.

Professores emancipados em seu fazer teórico e técnico através de estudos, debates e reflexões poderão recriar a representação social do professor como autoridade, para uma ressignificação deste profissional como o mediador do conhecimento, capaz de através de uma relação facilitada pela relação dialógica, empoderar os indivíduos e conseqüentemente, como afirma Freire (1986), o empoderamento como um ato social libertário.

O docente, ciente de seu papel e função social, poderá alterar a representação dos alunos sobre as relações de poder, emancipando-os a vivenciar criticamente suas relações sociais, percebendo as mais diversas formas de violência e opressão contidas, pois só assim, elas poderão ser combatidas.

A presente pesquisa apresentou limitações, dentre elas pesquisar apenas escolas municipais de periferia, o que pode ter interferido no teor das representações levantadas, visto a dura realidade apresentada em ambas as escolas, tanto dos alunos em situação de vulnerabilidade social, quanto dos professores também vítimas de um precário sistema de ensino. Mas também se destaca que, nesse contexto específico, configura-se como implicação da pesquisa a possibilidade de um trabalho de formação junto a esses professores, como forma de mostrar e tornar consciente a questão da violência psicológica por eles manifestada.

Outro ponto foi o público alvo da pesquisa, que se limitou a crianças de faixa etária entre 9 a 11 anos. A realização psicológica com todo público escolar, desde a educação infantil até a educação superior, poderá abranger outras representações sobre o fenômeno, além de poder abranger também os docentes, totalmente inseridos no contexto da pesquisa.

Faz-se pertinente estudo e pesquisas de profissionais da educação que desnaturalizem a violência psicológica nas relações educacionais entre professores e alunos, visto a alta relevância para a atenção e cuidado com a criança e adolescente em desenvolvimento, com vistas a promoção da saúde biopsicossocial destes, assim como o desenvolvimento cognitivo

e da vida escolar educacional destes, por meio da produção de pesquisa embasadas teoricamente, tornando o conhecimento científico mais difundido, podendo desmistificar ideias e posições a nível comum, que tendem a naturalizar o autoritarismo impregnado nas relações de poder e no controle dos educandos no cotidiano escolar.

As representações levantadas nesta pesquisa indicam possibilidades de futuros estudos, assim como apontam a possibilidade de continuidade da pesquisa, podendo-se estendê-la a outras faixas etárias, escolas estaduais ou particulares, assim como também, dirigi-la a outro público-alvo, buscando-se levantar a percepção dos docentes sobre o fenômeno da violência psicológica, dentre outras.

A área da educação também pode beneficiar-se, principalmente na formação dos profissionais em nível de graduação, por meio da inserção, no currículo, de debates sobre a violência e suas modalidades no cotidiano escolar, assim como em capacitações periódicas, utilizando-se as implicações desta pesquisa como objeto de estudos e reflexões, o que podem contribuir para a percepção e identificação do fenômeno da violência psicológica nas relações educacionais.

Dessa maneira pode-se pensar no combate à violência na escola através de propostas de novas formas de relacionar-se e agir pedagogicamente, em busca de um ambiente mais saudável e democrático no cotidiano escolar, considerando-se, inclusive, em influenciar a escola na reformulação de seu Projeto Político Pedagógico, para que passe a incluir espaços para circulação do discurso e reflexões com vistas ao combate a violência, contando com a participação dos alunos, demais funcionários e pais no processo, atingindo, de forma emancipadora, toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. das G. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, Banco Mundial, UNAIDS, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

_____. **Violência na escola: América Latina e Caribe**. Brasília: UNESCO, 2003.

_____. **Violências nas escolas e estratégias de superação**. In: II SEMINÁRIO VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS E ESTRATÉGIAS DE SUPERAÇÃO, FÓRUM SOCIAL MUNDIAL, Porto Alegre, 30 jul. 2004. Apresentação. Porto Alegre: s.n., 2004. (mimeo.).

_____. (ORG) **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, Observatório de violência, Ministério da Educação, 2006.

ALDERSON, P. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia da pesquisa. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 419-442, Maio/Ago. (2005)

American Academy of Pediatrics. **The psychological maltreatment of children technical report**. Pediatrics, 109 (4), p. 1-3. 2002.

American Professional Society on the Abuse of Children. **Guidelines for psychosocial evaluation of suspected psychological maltreatment in children and adolescents**. Chicago. 1995. Site www.apsac.org.

ARAÚJO, L.S.; COUTINHO, M.P.L.; MIRANDA, R.S.; SARAIVA, E.R.A. **Universo consensual de adolescentes acerca da violência escolar**. Psico-USF, Bragança Paulista, v. 17, n. 2, p. 243-251, mai./ago. 2012. Disponível em: <<file:///F:/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20MESTRADO/representa%C3%A7%C3%A3o%20social%20alunos/v17n2a08.pdf>>. Acesso em 15 jan 2017.

ARENDET, H. (1994). **Sobre a violência**. (A. Duarte, Trad.). Rio de Janeiro: Relume Dumará. (Original publicado em 1969)

ARROYO, M. G. Quando a violência infantojuvenil indaga a pedagogia. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.100, p.787-807, maio/ago. 2007.

ARRUDA, A. **Mudança e Representação social**. Temas em psicologia da SBP. Vol. 3, 2000. p.241 a 247.

BAQUERO, R.V.A. **Empoderamento: questões conceituais e metodológicas**. Redes, Santa Cruz do Sul, v. 11, n. 2, p. 77-93, maio-ago. 2006.

_____. Empoderamento: instrumento de emancipação social? Uma discussão conceitual. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.173-187, jan.-abr. 2012.

AZEVEDO, M. A. & GUERRA, V. N. A. **Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder**. São Paulo: Iglu. 1989.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edição 70, 1979.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. (F. S. Fernandes, Trad.). Petrópolis: Vozes. 1985. (Original publicado em 1966)

BISPO, F. S.; LIMA, N. L. Violência no contexto escolar: uma leitura interdisciplinar. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 30. n.02. p.161-180. Abril-Junho de 2014.

BONAVIDES, S. M. P. B. **A autoestima da criança que sofre violência física pela família**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte. 2005.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. p. 15-75.

CANGUILHEM, G. O normal e o patológico. 1975. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1989.

_____. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

BRASIL.Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas Públicas de Saúde. **Violência intrafamiliar: orientações para aClínica em serviço**. Brasília: Ministério da saúde. 2001.

_____. Agência de Notícias dos Direitos da Infância. **Balas perdidas: um olhar sobre o comportamento da imprensa brasileira quando a criança e o adolescente estão na pauta da violência**. Brasília: AMENCAR, [2001]. 59p.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Assistência à Saúde. **Notificação de maus-tratos contra crianças e adolescentes pelos profissionais de saúde: um passo a mais na cidadania em saúde**. Ministério da Saúde, Secretaria de Assistência à Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde. 2002.

CARVALHO,S.M.C.R. **Representação social da pessoa com deficiência frente à exclusão/inclusão**. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Federal da Paraíba. 2008.

CASTRO, N. R. A (Org.) **Subjetividade e cidadania: um estudo com crianças e jovens em três cidades brasileiras**. Rio de Janeiro: 7 Letras. (2001)

CASTRO, M. **Violências, juventudes e educação: notas sobre o estado do conhecimento**. Revista Brasileira de Estudos de População, v. 19, n. 1, p 5-28, jan./jun. 2002.

CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1998.

CHARLOT, B. **Violência nas escolas: como os sociólogos franceses abordam essa questão**. Sociologias, Porto Alegre. Ano 4, n. 8, jul./dez. 2002.

COLOMBIER, C. **A violência na escola**. Tradução de Roseana Kligerman Murrayl. São Paulo: Summus, 1989. Disponível em: <http://epoca.globo.com/vida/noticia/2016/03/violencia-atinge-42-dos-alunos-da-rede-publica.html>>. Acesso em 29/04/2017.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. (2005)

COSTA, J. (1986). **Violência e Psicanálise**. (2ª. ed.). Rio de Janeiro: Graal.

COSTA, D.M.F. O que pensam crianças e adolescentes acerca da violência? Uma investigação psicossociológica. **Revista Psicologia**, Abril, Vol. 1. 2015. Disponível em: [file:///F:/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20MESTRADO/representa%C3%A7%C3%A3o%20social%20alunos/205-525-1-PB%20\(2\).pdf](file:///F:/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20MESTRADO/representa%C3%A7%C3%A3o%20social%20alunos/205-525-1-PB%20(2).pdf)>. Acesso em 02 fev. 2017

CRUZ, S. H. **Representação de escola e trajetória escolar**. Psicologia, São Paulo, USP, v. 8, n. 1, p. 1-14.1997.

CUÉLLAR, J. P. (Org.). **Nossa diversidade criadora: relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento**. São Paulo: Papirus; Brasília: UNESCO, 1997.

DEBARBIEUX, E. **La violence em milieuescolaire: l' état des lieux**. 2.ed. Paris: ESF Éditeur, 1999.

_____. **Violências escolas: divergências sobre palavras e um desafio político**. In: BLAYA, C.; DEBARBIEUX, E. (Orgs.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília, UNESCO, 2002.

_____. E. BLAYA, C. (Org.). **Violência nas escolas: dez abordagens europeias**. Brasília: UNESCO, 2002.

DEMARTINI, Z. B. F. Infância, pesquisa e relatos orais. In: A L. Faria; Z. de B. F. Demartini & P. D. Prado (orgs.) **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, p. 1-47. 2005.

DRAWIN, C. R. O paradoxo antropológico da violência. In: ROSÁRIO, Â. B. do; KYRILLOS NETO, F.; MOREIRA, J. de O. (Orgs.). **Faces da violência na contemporaneidade: sociedade e clínica**. Barbacena: Ed. UEMG, 2011. p.12-32.

DUPPER, D. R., MEYER-ADAMS, N. Low-level violence: a neglected aspect of school culture. **Urban Education**, v. 37, n. 3, 2002.

DURKEIM, E. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Abril. 1978.

EYNG, A.M. **Direitos humanos e violências nas escolas: desafios do trabalho em rede.** Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil. Revista Portuguesa de Educação, v. 26, n. (2), p. 245-266. 2013

FALEIROS, V.P.; FALEIROS, E.S. **Escola que Protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2 ed., 2008.

FARIA, M.G. **Representações sociais da violência na juventude Goianiense.** Mestrado em Sociologia. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2007.

FARR, R.M. **Representações sociais: a teoria e sua história.** In: Guareschi, P.E. Jovechelovitch (Org.) Textos em Representações Sociais. Petrópolis: Vozes. 1994.

FERREIRA, A. D. et. al. Resistência e empoderamento no mundo rural. **Estudos, Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 123- 159, abr. 2007.

FERREIRA, M.F.A. **A Banalização da violência na escola.** Pontifícia Universidade Católica do Paraná. XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE 2013. Disponível em http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/10676_5790.pdf. Acesso em 02 fev. 2018.

FIGUEIREDO, R.; FEFFERMANN, M.; SANTOS, M.; FREGNANI, L.M.P.; BICO, R.F.; ALMEILDA, N. C.; SIQUEIRA, D.M. Ocorrência de violência e drogas envolvendo alunos de escolas Municipais de Diadema. São Paulo. **Revista do Laboratório de Estudos da Violência da UNESP/Marília** – Edição 10 – Dezembro/2012

FREIRE, Paulo. **Conscientização.** São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Ação cultural para a libertação e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 47.ed. Rio de Janeiro:Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia – o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FURLONG, M. **The school in school violence: definitions and facts.** Journal of Emotional and Behavioral Disorders, Summer, 2000.

GAGNÉ, M-H. (2001). Les pratiques parentales psychologiquement violentes. Une menace à la santé mentale [**Psychologically violent parental practices: A threat to children's mental health**]. Revue Canadienne de santé mentale communautaire, 20, 75-106. 2001.

_____. & Bouchard C. **Family Dynamics Associated With the Use of Psychologically Violent Parental Practices**. *Journal of Family Violence*, Vol. 19, nº. 2, April. p. 117-130. 2004.

_____; Drapeau, S.; Melançon, C.; Saint-Jacques, M-C & Lépine, R. **Links between parental psychological violence, other family disturbances, and children's adjustment**. *Family Process*, v. 46, n. 4, p. 523-542. 2007.

GARBARINO, J.; Guttman, E. & Seeley, J. A. **The psychologically battered child**. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 1986.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas e Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2014.

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

GUARESCHI, P. (orgs). **Textos em Representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1994.

GUIMARÃES, A. S. A. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade São Paulo, Ed. 34, 2002.

HABERMAS, J. **Theorie de l'agir communicationnel: pour une critique de la raison fonctionnaliste, tomo 2**. Paris: Fayard, 1981.

HENNING, L.M.P., & ABBUD, M.L.M., orgs. **Violência, indisciplina e educação** (online). Londrina: EDUEL, 2010, 396 P. isbn 978-85-7216-651-5. Available from Scielo Books <http://books.scielo.org>.

HART, S. N. & BRASSARD, M. R. **Psychological maltreatment: progress achieved**. *Development and Psychopathology*, 3, p. 61-7. 1991.

JODELET, D. **Representações sociais: Fenômenos, conceito e teoria**. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

_____. **Representações sociais**. RJ: Ed. Uerj. 2001.

JOVCHELOVITCH, S. (2004). **Psicologia social, saber, comunidade e cultura**. *Psicologia & Sociedade*, 16(2), 20-31.

KAPPEL, V.B.; GONTIJO, D.T.; MEDEIROS, M.; MONTEIRO, E.M.M. **Enfrentamento da violência no ambiente escolar na perspectiva dos diferentes autores**. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, vol. 18, núm. 51, outubro-diciembre, 2014, pp. 723-735. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, Brasil. 2014.

KODATO, S. **Representações Sociais de Violência e Práticas exemplares de Prevenção em Escolas Públicas brasileiras**. Anais... Coimbra, Portugal. 2004. Disponível em <<http://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/grupodiscussao62/SergioKodato.pdf>>. Acesso em 02 fev 2017.

KOEHLER, S.M.F. **Violência psicológica: um estudo do fenômeno na relação professor-aluno.** Universidade de São Paulo. Anais. 2003. Disponível em: <file:///F:/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20MESTRADO/representa%C3%A7%C3%A3o%20social%20viol.%20discuss%C3%A3o/violencia%20psicologica%20-%20um%20estudo%20do%20fenomeno%20na%20relacao%20professor-aluno.pdf>. Acesso em 10 jan 2017.

LATERMAN, I. **Violência e incivildades na escola.** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2000.

LIMA; D.A.; SANTANA, E.M.U.; **Representações das violências descritas por alunos de escolas públicas no Distrito Federal.** Pontifícia Universidade Católica do Paraná. VII Congresso Nacional de Educação. 2008. Disponível em: file:///F:/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20MESTRADO/representa%C3%A7%C3%A3o%20social%20alunos/260_111.pdf. Acesso em 02 fev. 2017

MACHADO, A.M., PROENÇA, M. (Ogs) **Psicologia escolar: Em busca de novos rumos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

MADU, S. N., IDEMUDIA, S. E., & JEGEDE, A. S. **Some perceived parental undesirable behaviours predicting child sexual, physical and emotional abuse: A study among a sample of university students in South Africa.** Journal of Social Sciences, 7, p. 111–119.2003.

MALO, C., MOREAU, J., CHAMBERLAND, C., Le´VEILLE´, S., & Roy, C. **Parental cognitions, emotions and behaviors associated with the risk of psychological maltreatment of preschoolers.** Journal of Emotional Abuse, 4, p. 1-26. 2004.

MARRONE, B.; OSHIMA, F.Y. **Violência atinge 42% dos alunos da Rede pública.** Revista época. Março/2016. Disponível em: <http://epoca.globo.com/vida/noticia/2016/03/violencia-atinge-42-dos-alunos-da-rede-publica.html>. Acesso em 29 set 2017.

MARTINS, J. S. (Coord.) **O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil.** São Paulo: Hucitec. 1993

MAURÍCIO, A.G.C.; OLIVEIRA, A.L.; CHAMON, E.M.O. **Violência na escola pública: análise da representação social de professores, gestores e alunos,** Anais.Vale do Paraíba, 2001. Disponível em: [file:///C:/Users/seven/Desktop/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20MESTRADO/representac%C3%A3o%20sicoal%20prof/0818_0534_01%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/seven/Desktop/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20MESTRADO/representac%C3%A3o%20sicoal%20prof/0818_0534_01%20(1).pdf). Acesso em 05 jan. 2017.

McGUIGAN, W. M., & PRATT, C. C. **The predictive impact of domestic violence on three types of child maltreatment.** Child Abuse and Neglect, 25, p. 869–883. 2001.

MESQUITA, C.M.S. **Violência escolar: um estudo em representações sociais de estudantes do Ensino Fundamental.** Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Anais... Paraná, 2009. Disponível em: file:///F:/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20MESTRADO/representa%C3%A7%C3%A3o%20social%20alunos/08-07%202541_1905.pdf. Acesso em 12 dez. 2016.

MICHAUD, Y. **A violência**. São Paulo: Ática, 1989.

MISSE, M. **A Violência como sujeito difuso**. In: FEGHALI, J.; MENDES, C.; LEMGRUBER, J. (Orgs.) Rio de Janeiro: Mauad X, 2006.

MOREIRA, A.M. Ser professor: representação social e construção identitária. 1.ed. – Curitiba: Appris, 2015.

MOSCOVICI, S. **La Psychanalyse, son image et son public**. Paris: Puf, 1961

_____. **Representações Sociais da Psicologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____; DOISE, W. **Dimensões e consenso: uma teoria geral das decisões coletivas**. Lisboa: Horizonte, 1991.

_____. **Psicologia de las minorias activas**. Madrid: Morata, 1996.

_____. **Representações sociais: investigações em Psicologia Social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

_____. **Representações sociais: investigações em Psicologia Social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

NARAYAN, D. **Empoderamiento y reducción de la pobreza: libro de consulta**. Coimbra: World Bank, Alfa Ômega, 2002.

NASCIMENTO, R. C. S. **Entre xingamentos e rejeições: um estudo da violência psicológica na relação entre professor e aluno com dificuldades de aprendizagem**. Dissertação de mestrado em psicologia, Universidade Federal da Bahia. Salvador. 2011.

NETTO, L.; RODRIGUES, R.N.; COSTA, M.A.; SANTOS, J.; TATAGIBA, G.A. Experiências e especificidades da violência escolar na percepção de funcionários de uma escola pública. Universidade Federal de Santa Maria. **Rev. Enferm. UFSM** 2012 Set/Dez; 2(3):591-600. 2012. ISSN 2179-7692.

OLIVEIRA, J.P. **Representação social da violência na escola**. Mestrado em Psicologia. Universidade Católica de Goiás. Goiânia. 2002.

OLIVEIRA, J.E.C. **Violência Escolar: os Gestores com as unidades de apoio e as dificuldades de enfrentamento**. São Paulo, SP: Seven System Internacional Ltda., 2012.

ORDAZ, O.; VALLA, J. Objectivação e ancoragem das representações sociais do suicídio na imprensa escrita. In: MOREIRA, A.S.; OLIVEIRA, D.C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998. p. 353-384.

PAULA, A.S.; KODATO, S.; DIAS, F.X.; **Representações sociais da violência em professores da escola pública**. Estudos Interdisciplinares em Psicologia, Londrina, v. 4, n. 2, p. 240-257, dez. 2013.

PATTO, M.H.S. (Org.) **Introdução à Psicologia Escolar**. 3.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1997

PEDROSA, S.M.A **violência no contexto escolar: concepções e significados a partir da ótica de professores de uma instituição de ensino público**. Mestrado em Enfermagem, Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2011.

PEREIRA, M. A. **Violência nas escolas: visão de professores do Ensino Fundamental sobre esta questão**. Mestrado em Educação. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. p. 114.

PINTO, M. & SARMENTO, M. J. (Coord.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho. 1997.

PRAXEDES, W. A diversidade humana na escola: reconhecimento, multiculturalismo e tolerância. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 42, nov. 2004.

PRIOTTO, E. P. **Características da violência escolar envolvendo adolescentes**. In: EDUCERE. Congresso de Educação da PUCPR, 6, Curitiba. Anais. Curitiba: Champagnat, 2006. P. 16-28

_____. **Violência escolar: políticas públicas e práticas educativas** 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008.

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

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RISTUM, M. **O conceito de violência de professoras do ensino fundamental**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia. 2001.

ROCHÉ, S. **Insecurités et libertés**. Paris: Éditions du Seuil, 1994.

ROCHÉ, S. **La société civile**. Paris :Éditions du Seuil, 1996.

SÁ, C.P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTOS, M.D.S e ALMEIDA, L.D. **Diálogos com a Teoria da Representação Social**. **Ed. Universitária da UFPE**. 2005.

SATO, M.A. **Representações sociais de professores sobre a violência nas escolas**. Trabalho de Conclusão de curso graduação em Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2010.

SCHLÖSSER, A.; MICHELS, L.R.F.; CORDEIRO, M.H.B.V.; BECKER, A.P.S. **Com a palavra, os estudantes: Representações sociais de alunos sobre a violência**. **Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Anais. Curitiba, 2011**. Disponível em <file:///F:/DISSERTA%20C3%87%20C3%83O%20MESTRADO/representa%20A7%20A3o%20social%20alunos/4520_3263.pdf>. Acesso em 05 fev. 2017.

SILVA, L. L.; COELHO, E. B. S. & CAPONI, S. N. C. Violência Silenciosa: Violência psicológica como condição da violência física doméstica. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 11, n. 21, p. 93-103, jan/abr. 2007.

SILVA, S.S. **A mediação da violência escolar: o cenário das produções acadêmicas.** Ver a Educação, v.12, n.1, p.159-182, jan/jun. 2011

SILVA, E.B.; COSTA, M.C.; SANTOS, M.; JANH, A.C. Violência escolar na perspectiva de adolescentes: potencialidades para o enfrentamento. **Cogitare Enfermagem**, vol. 19, núm. 1, enero-marzo, 2014, pp. 20-26 Universidade Federal do Paraná Curitiba - Paraná, Brasil. 2014.

SOARES, N. F. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, p. 25-40, Jan./Jun. (2006)

SOUZA L.V., RISTUM M. **Relatos de violência, concepções de violência e práticas escolares de professoras: em busca de relações.** Paidéia, Ribeirão Preto, 2005.

SOUZA, S, J. (Org.) **Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura.** Rio de Janeiro: 7 Letras. (2005)

SOUZA, R.G. **Representações Sociais da violência e as incivildades no contexto da violência no Município e Escolas de Goiânia.** Mestrado em psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia. 2010.

SPINK, M.J. O conceito de Representação Social na abordagem psicossocial. **Cad. Saúde Pública**. Vol. 9 no. 3. Rio de Janeiro. Jul/Set.1993

_____. **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social.** São Paulo: Brasiliense. 1995.

SPÓSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n.1, p. 24-39, 2002.

STEVENS, L.E. Qu'est-ce que la violence psychologique? Ottawa: Centre National d'Information sur la Violence dans la Famille. Stright, A. D. & Bales, S. S. (2003). **Coparenting quality: Contributions of child and parent characteristics.** Family Relations, 52(3), p. 232-240. 1999.

TAJIMA, E.A. **The relative importance of wife abuse as a risk factor for violence against children.** Child Abuse and Neglect, 24, p. 1383-1398. 2000.

_____. **Risk factors for violence against children: Comparing homes with and without wife abuse.** Journal of Interpersonal Violence, 17, p. 122-149. 2002

UNICEF. **A voz dos adolescentes.** Brasília: UNICEF, 2002.

VALE, C. M. R. **Violência Simbólica e rendimento escolar**. Brasília. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Brasília: Brasília. 2004.

VEIGA, I. Passos A. (Org.). **Projeto Político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

WINDHAM, A. M.; ROSENBERG, L.; FUDDY, L.; McFARLANE, E.; SIA, C. & DUGGAN, A. K. **Risk of mother-reported child abuse in the first 3 years of life**. Child Abuse and Neglect, 28, p. 645–667. 2004.

ZALUAR, A. M. LEAL, M. C. **Extra and inter walls violence**. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.16, n.45, p.145-164. Fev. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092001000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 ago. 2005.

ŽIŽEK, S. **Violência: seis notas à margem**. Lisboa: Relógio D'Água, 2009.

APÊNDICE A: Modelo utilizado para registro das respostas obtidas.

Iniciais do nome: _____ Idade: _____ Série _____ Sexo: _____

Questões abertas

- 1- O que é violência para você?
- 2- Você já sentiu/presenciou violência na escola? Me descreva como foi.
- 3- Você já sentiu/presenciou violência em sala de aula? Explique como foi.
- 4- Um professor também pode ser violento em sala de aula? Como?

ANÁLISE DE SITUAÇÃO:

Analise os trechos abaixo e diga se para você, isso configura uma situação de violência e por que.

- 1- A professora mostrou o caderno de um aluno para a sala e disse: “Olhem, isso é caderno!”. Em seguida pegou o caderno de outro aluno e disse “Isso não é caderno, isto é um lixo”.
- 2- A professora passou de mesa em mesa corrigindo e explicando as atividades para os alunos. Pulou a mesa de um aluno que não conseguia fazer as atividades.

Fonte: Elaborado pela autora.