**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Margarete Passos dos Santos de Oliveira**

# REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCADORES E EDUCANDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE VIOLÊNCIA ESCOLAR

Taubaté – SP

2018

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Margarete Passos dos Santos de Oliveira**

# REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCADORES E EDUCANDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE VIOLÊNCIA ESCOLAR

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, da Universidade de Taubaté.
Área de Concentração: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.
Orientadora: Profª. Drª. Virgínia Mara Próspero da Cunha

Taubaté – SP

2018

**Ficha Catalográfica elaborada pelo**
**SIBi – Sistema integrado de Bibliotecas – UNITAU**

O482r Oliveira, Margarete Passos dos Santos de
Representações sociais de educadores e educandos do Ensino Fundamental sobre violência escolar. / Margarete Passos dos Santos de Oliveira. - 2018.
175f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação, 2018.
Orientação: Profa. Dra. Virgínia Mara Próspero Cunha, Departamento de Educação Física.

1. Representação Social. 2. Violência escolar. 3. Conflito. 4. Função social da escola. I. Título.

**MARGARETE PASSOS DOS SANTOS DE OLIVEIRA**

# REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCADORES E EDUCANDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE VIOLÊNCIA ESCOLAR

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de mestre, pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, da Universidade de Taubaté.
Área de Concentração: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.
Orientadora: Profª. Drª. Virgínia Mara Próspero da Cunha

Data: 16/03/2018

Resultado: Aprovada

**BANCA EXAMINADORA**

Profª. Drª. Virgínia Mara Próspero Cunha (Universidade de Taubaté)

Assinatura _____

Profª. Drª. Suelene Regina Dônola Mendonça (Universidade de Taubaté)

Assinatura _____

Prof. Dr. Carlos Alberto Máximo Pimenta (Universidade Federal de Itajubá)

Assinatura _____

*O Caminho da Vida*

*O caminho da vida pode ser o da liberdade e da beleza, porém nos extraviamos.*

*A cobiça envenenou a alma dos homens... Levantou no mundo as muralhas do ódio... e tem-nos feito marchar a passo de ganso para a miséria e os morticínios.*

*Criamos a época da velocidade, mas nos sentimos enclausurados dentro dela. A máquina, que produz abundância, tem-nos deixado em penúria.*

*Nossos conhecimentos fizeram-nos céticos; nossa inteligência, empedernidos e cruéis. Pensamos em demasia e sentimos bem pouco.*

*Mais do que de máquinas, precisamos de humanidade. Mais do que de inteligência, precisamos de afeição e doçura. Sem essas virtudes, a vida será de violência e tudo será perdido.*

Charles Chaplin**.** *O Grande Ditador* (1940).

Dedico este trabalho a

Antonio Leandro (Vovô) em  memória, pelo amor, pelo cuidado e pela misericórdia.

Emi Luara (filha), flor valiosa do meu jardim, água fresca no deserto.

Rogério Marcos (companheiro amado e cúmplice), pelas aventuras nesta jornada.

Maria Rosa (mãe), raiz, caule, flores e frutos.

Magali (irmã), criança grande, ousadia e alegria.

Às crianças e aos adolescentes que me permitiram fazer parte de suas histórias.

Aos educadores e educadoras que acreditaram em mim quando eu mesma já não acreditava.

E aos companheiros que comigo comungam lutas e utopias.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por dar sentido e por fortalecer minha fé no conhecimento a serviço da vida.

Agradeço, especialmente, à Profª. Drª. Virgínia Mara Próspero da Cunha, minha querida orientadora e amiga, que, com paciência e sabedoria, me motivou, iluminou e validou minha tímida caminhada no mundo da pesquisa.

À Profª. Drª. Suelene Regina Dônola Mendonça, pela valorosa contribuição para a realização do presente estudo.

Ao Prof. Dr. Carlos Alberto Máximo Pimenta, por aceitar o convite para participar das bancas de qualificação e de defesa, contribuindo generosamente com a presente dissertação.

À Profª. Drª. Mariana Aranha de Souza, pelo incentivo e pela contribuição na realização deste estudo.

À Profª. Diretora Vanessa Fernandes Fortes, pelo apoio, pela amizade e pela parceria fraterna, sem os quais eu não teria concretizado este sonho.

Às educadoras e aos educadores, bem como às educandas e aos educandos que se fizeram sujeitos nesta pesquisa, pela entrega e confiança: eu os agradeço imensamente.

Aos meus colegas do curso de mestrado, pelos momentos divertidos, desafiadores e transformadores, em que, juntos, nos aventuramos no mundo das ideias.

A todas as educadoras e a todos os educadores do curso de Mestrado Profissional em Educação, da UNITAU, pela dedicação, competência e humildade na arte de nos ensinar.

À minha família e aos meus amigos, pelo apoio, amor e por terem muitíssima paciência com minhas ausências, entendendo-as sempre como necessárias para o desenvolvimento desta dissertação.

## RESUMO

O presente estudo se propôs a identificar as representações sociais de educadores e educandos de uma escola pública municipal (anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental) sobre violência escolar. A escola está localizada na região sul de uma cidade metropolitana do Vale do Paraíba, interior do estado de São Paulo. Para tanto, utilizou-se referencial teórico referente às representações sociais, à função social da escola e à violência escolar. O estudo realizado valeu-se de grupos de discussão em uma abordagem qualitativa, por meio do qual se buscou identificar as crenças, as atitudes e os valores dos sujeitos da pesquisa. Participaram como sujeitos desta pesquisa educadores e educandos dos anos iniciais e dos anos finais do Ensino Fundamental. Foram utilizados, como instrumento metodológico, os grupos de discussão, com roteiros pré-elaborados. Para a análise e a organização das informações coletadas, utilizou-se a análise de conteúdo, valendo-se dos relatos dos sujeitos participantes dos grupos de discussão e da análise dos dados obtidos, com o auxilio do software *IRaMuTeQ*. Este estudo indica que educadores(as) e educandos(as), embora compartilhem do mesmo espaço e da mesma realidade na escola, apresentam representações sociais diferentes a respeito da violência, representações essas que norteiam suas ações, suas atitudes e seus julgamentos. A análise dos dados demonstrou que esses sujeitos entendem como sendo importante o investimento no diálogo e na convivência como formas de mediação de conflitos e de intervenção nas diversas violências que ocorrem em âmbito escolar.



**PALAVRAS-CHAVE:** Representação Social. Violência Escolar. Conflito. Função Social da Escola.

## ABSTRACT

The present study proposed to identify the social representations of educators and learners at a municipal public school (initial years and final years of the Elementary School) about school violence. The school is located in the south region of a metropolitan city of Vale do Paraíba, interior of the state of São Paulo. Therefore, was used theoretical reference, regarding to social representations, social function of the school and school violence. The study was made use of discussion groups in a qualitative approach, through which it was sought to identify the beliefs, attitudes and values of the subjects of the research. Participated as subjects in this research, educators and students of the initial and final years of the Elementary School. Were used as methodological instruments, discussion groups with pre-elaborated scripts. For the analysis and organization of the information collected, were used content analysis, using the reports of the subjects participating in the discussion groups and the data obtained with the help of the IRaMuTeQ software. This study indicates that educators and learners, even sharing the same space and reality in school, present different social representations about violence, this representations guide their actions, their attitudes, and their judgments. The analysis of the data demonstrated that they understand investing in dialogue and coexistence as forms of conflicts mediation and of the intervention of the various violence occurring in school environment.



**KEYWORDS:** Social Representation. School Violence. Conflict. Social Function of the School.

## LISTA DE SIGLAS

| | |
|---|---|
| CECIP | Centro de Criação e Imagem Popular |
| CEP/UNITAU | Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| GD | Grupo de discussão |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IRaMuTeQ | Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires |
| LDBEN | Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| OMS | Organização Mundial da Saúde |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| RS | Representação Social |
| TRS | Teoria das Representações Sociais |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UCE | Unidade de Contexto Inicial |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas Para a Educação, Ciência e Cultura |

## LISTA DE FIGURAS


| | | |
|---|---|---|
| Figura 1 | _ Organização territorial do Município | 17 |
| Figura 2 | – Definições de violência apresentadas por especialistas | 22 |
| Figura 3 | – Definições de conflito apresentadas por especialistas | 23 |
| Figura 4 | – Classes formadas a partir do tratamento dos dados – IRaMuTeQ | 55 |
| Figura 5 | – Nuvem de associação de palavras e de classes formadas pelo software IRaMuTEQ | 57 |
| Figura 6 | – Dendograma das classes identificadas e de palavras com maior incidência | 58 |
| Figura 7 | – Dendograma das classes identificadas – Função Social da Escola | 60 |
| Figura 8 | – Mapa Mental da Classe 04 (Função da Escola) | 61 |
| Figura 9 | – Mapa Mental da Classe 01 – (Convivência) – Fatores Positivos (+) e Fatores Negativos (-) presente nas relações cotidianas na escola | 68 |
| Figura 10 | – Dendograma das classes de maior incidência – Bloco 2 – IRaMuTeQ | 88 |
| Figura 11 | – Mapa Mental da Classe 3 – Conflito | 89 |
| Figura 12 | – Mapa Mental da Classe 4 – Violência | 101 |

**SUMÁRIO**


**1 INTRODUÇÃO** **13**
1.1 Problema 15
1.2 Objetivos 15
1.2.1 Objetivo Geral. 15
1.2.2 Objetivos Específicos 16
1.3 Delimitação do estudo 16
1.4 Relevância do estudo / Justificativa 18
1.5 Organização do projeto 18

**2 REVISÃO DA LITERATURA** **19**
2.1 Violência escolar 19
2.1.1 Causas externas de violência em escola 24
2.1.2 Causas internas de violência em escola 25
2.2 A escola e sua função social 26
2.2.1 A escola conservadora 27
2.2.2 Escola: conservação e reprodução ou transformação? 29
2.2.3 Escola: promotora do homem 30
2.2.4 Escola unitária e desinteressada 31
2.2.5 As atuais funções da escola pública 32
2.3 Representações sociais (origem e conceito) 34
2.3.1 Universos reificado e consensual 36
2.3.2 Os processos de formação da representação social 37
2.3.3 Funções das representações sociais 38

**3 METODOLOGIA** **40**
3.1 Tipo de pesquisa 42
3.2 Lócus da pesquisa 42
3.3 População/amostra 44
3.4 Instrumentos 44
3.5 Procedimentos para a coleta de dados 45
3.6 Procedimentos para a análise de dados 48

**4 RESULTADOS E DISCUSSÃO** **50**
4.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa 51
4.1.1 Perfil dos sujeitos (grupo de discussão – crianças – Ensino Fundamental - anos iniciais) 51
4.1.2 Perfil dos sujeitos (grupo de discussão – adolescentes – Ensino Fundamental - anos finais) 52
4.1.3 Perfil dos sujeitos (grupo de discussão – educadores) 52
4.2 Dados qualitativos 54
4.2.1 Classificação hierárquica descendente 54
4.2.2 Primeiro bloco – Função Social da Escola 60
4.2.3 Classe 4 – Função Social da escola 61
4.2.4 Escola ideal X Escola real 62
4.2.5 Classe 1 – Convivência 67
4.2.6 Fatores positivos e negativos presentes na convivência escolar 69

4.2.7 Convivência na perspectiva dos educadores 70
4.2.8 A convivência na perspectiva dos educandos 77
4.3 Segundo Bloco – Representação de violência e de conflito 87
4.3.1 Representações dos sujeitos sobre conflito 88
4.3.2 Sentidos compartilhados pelos sujeitos sobre conflito 90
4.3.3 Conflitos religiosos 92
4.3.4 Conflitos: relações de poder 95
4.3.5 Representações dos sujeitos sobre violência 100
4.3.6 Sentidos compartilhados pelos educandos(as) sobre violência 102
4.3.7 Violência entre pares (*bullying*) 102
4.3.8 A violência institucional (educadores e equipe gestora) 105
4.3.9 Uso de drogas e assédio sexual 109
4.3.10 Violência doméstica 111
4.4 Sentidos compartilhados pelos educadores sobre violência escolar 114
4.4.1 Relação familiar (produtora e reprodutora de violência) 114
4.4.2 Questões Sociais (produzindo violências nas escolas) 116
4.4.3 Estrutura escolar (potencializando violências) 118
4.4.4 Desinteresse pelos estudos e indisciplina escolar 120
4.4.5 Perspectiva de educadores e de educandos sobre possibilidades de prevenção e de intervenção em casos de violência 123

**5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 129**

**REFERÊNCIAS** 135
Apêndice I Instrumento qualitativo de coleta de dados 141
Apêndice II Instrumento qualitativo de coleta de dados – Roteiro para discussão De Grupo (estudantes) 143
Anexo I Ofício 145
Anexo II Termo de Autorização da Instituição 146
Anexo III Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 148
Anexo IV Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (quando responsável pela criança e ou adolescente) 151
Anexo V Termo de Autorização do Uso da Imagem 153
Anexo VI Parecer Consubstanciado do CEP 154
Anexo VII Memorial acadêmico descritivo 157

## INTRODUÇÃO

Toda e qualquer pesquisa é permeada pela vivência e pelo olhar do(a) próprio(a) pesquisador(a). Em meu caso, não foi diferente. A violência no âmbito escolar é uma realidade presente em nossas vidas desde que adentramos o espaço escolar. Para autores como Oliveira e Martins (2007), Charlot (2002), Camacho (2000) e Costa (1993), a violência, de forma geral, é um fenômeno complexo e polissêmico, que apresenta diversos sentidos. Esses diferentes sentidos seriam definidos a partir do seu contexto formador social, econômico e cultural, de acordo com o sistema de valores adotados por cada sociedade, considerando-se, ainda, os seus níveis de tolerância com a violência (SANTOS, 1999).

Em minha trajetória como "aluna", estudante e, posteriormente, como educadora, vivenciei, experimentei e, mesmo inconscientemente, pratiquei inúmeras situações de violência.

Uma cena que me marcou muito foi quando, do quintal de minha casa, eu as via, aquelas dezenas de crianças, tagarelas e felizes, descendo a rua com seus uniformes branquinhos e com suas pastas escolares. Eu sempre ficava a imaginar que seria fantástico quando chegasse a minha vez. Infelizmente, havia muita diferença entre expectativa e realidade.

Meu primeiro contato com a escola foi terrível! Na rua, eu era a inteligente, a "dona do pedaço", na escola, meu "emburrecimento" foi instantâneo. A sala era organizada em fileiras classificadas em A, B, C, D, E, de acordo com o desempenho escolar dos alunos ou da afeição da professora, critérios nos quais não me encaixei.

Essa primeira experiência com o mundo escolar foi muito marcante, pois, pela primeira vez, e de forma doída, já na infância, percebi o quanto a escola poderia ser palco da manifestação da discriminação e da exclusão. Compreendi que a cor da minha pele, a minha aparência empobrecida e as minhas marcas da pobreza diziam aos outros, inclusive aos professores, qual era o meu lugar, e qual deveria ser, para sempre, o meu lugar.

Se aprender a escrever e a realizar cálculos se mostrou um problema, então me dediquei a aprender, a ensinar e, principalmente, a praticar indisciplinas. Contudo, apesar de os meus primeiros anos de vida escolar terem sido desafiadores e, infelizmente, piorados por alguns que considero maus professores, também foi no meio escolar que conheci ótimas educadoras e ótimos educadores, que me marcaram positivamente e se fizeram, mesmo sem ter claramente consciência disso, muito importantes na construção de quem sou e da história

que continuo construindo. Essas referências foram tão importantes em minha infância e em minha adolescência que fizeram com que eu também me tornasse uma educadora.

Com o passar dos anos, e com a oportunidade de participar de formações visando à educação para a paz, compreendi que a violência estava, muitas vezes, tão naturalizada nas relações que se tornava invisível. Era como se o fato de não falar e de não refletir sobre ela a fizesse desaparecer. Outra questão que me inquietava era a forma pela qual as instituições que frequentei lidavam com os conflitos. Abordava-se esse fenômeno com maus olhos e com uma visível intencionalidade de ocultá-lo, como se o correto fosse homogeneizar as ideias, fingindo que a diferença/diversidade não existe. Os espaços de convivência nas escolas se resumiam a curtos e tumultuados intervalos de aulas, nos quais os estudantes corriam de um lado para o outro e, a distância, era possível perceber *bullying* entre eles, e até mesmo violência física, ações essas entendidas por muitos professores como brincadeiras de criança, desde que, claro, tais "brincadeiras" não lhes fossem dirigidas, pois, nesse caso, a "brincadeira" tornar-se-ia desrespeito e até caso de polícia. Enquanto isso, na sala dos professores, entre um cafezinho e outro, praticava-se o que foi definido por Bordieu (2002) por violência simbólica. Salienta-se que o alvo, quase sempre, quando não eram os gestores, com certeza era os estudantes, principalmente os considerados "topetudos" e rebeldes, aqueles que transgrediam e que não percebiam o seu lugar de aluno.

Segundo Abramovay (2002), o fenômeno da *violência escolar* não é recente no mundo ocidental moderno. Constituiu-se, ao longo do tempo, em um dos principais empecilhos para que a escola cumprisse sua função social, tanto no que tange à construção e à socialização do conhecimento, quanto no tocante à formação e à convivência humana. Ocorre que, por desconhecimento, despreparo, ou falta de parceria com o poder público e a sociedade civil, a comunidade escolar enfrenta muitas dificuldades para intervir na gestão de conflitos e na diminuição da violência escolar. O resultado dessa dificuldade, e até dessa impotência, tem gerado inúmeras situações de fracasso escolar e traumas profundos, tantos em docentes quanto em discentes e demais sujeitos do meio educacional.

Costa (1993) realizou a pesquisa "A trama da violência na escola", e relata que se por um lado a violência aparece como uma preocupação no cotidiano do trabalho pedagógico, por outro lado, a enorme complexidade desse problema e a assustadora realidade, em princípio, levam a uma negação da violência, limitando as possibilidades de enfrentamento, e evidenciando que a naturalidade que vem se processando frente à violência é um dos principais elementos que contribuem para essa negação. Observa-se que, perante um contexto

tão grave, qualquer prática de violência encampada por parte da escola passa a ser considerada normal, natural, o que vai concorrer, consequentemente, para a sua legitimação.

Nesse sentido, é comum ouvir dos sujeitos envolvidos em comunidades escolares, tanto de educadores como de educandos, relatos de vivências violentas sofridas no interior das escolas. Assim como é comum ouvir desses atores sociais relatos de violências que são dirigidas interna e externamente às escolas. O que nos parece menos comum é quando os sujeitos que compõem a comunidade escolar se percebem como produtores e como reprodutores de violência no cotidiano escolar.

Todas essas vivências me trouxeram inquietações e questionamentos sobre a forma pela qual educadores e educandos concebem a violência em âmbito escolar, e quais as suas representações sobre esse fenômeno, a fim de contribuir para relações mais harmoniosas e saudáveis no cotidiano escolar.

Baseando-se nessa reflexão, este trabalho de pesquisa buscou subsídios dentro da educação formal, mais especificamente no Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais), para identificar as representações sociais de educadores e educandos sobre violência escolar em uma escola pública municipal, localizada na região sul de uma cidade metropolitana do Vale do Paraíba, no interior do estado de São Paulo.

## 1.1 Problema

A violência escolar constitui um grande dificultador para que a escola cumpra sua função social. Tanto nas escolas como na sociedade em geral, a violência tem sido naturalizada, banalizada e até invisibilizada, precisando, mais do que nunca, ser problematizada e refletida, em busca de relações mais harmoniosas e saudáveis. A problemática aqui apresentada concerne a como educadores e educandos representam a violência no contexto escolar.

## 1.2 Objetivos

### 1.2.1 Objetivo geral

Investigar as representações sociais de educadores e educandos de uma escola pública municipal sobre violência escolar. Trata-se de alunos do Ensino Fundamental (anos iniciais e

anos finais). A escola está localizada na região sul de uma cidade metropolitana do Vale do Paraíba, interior do estado de São Paulo.

### 1.2.2 Objetivos específicos

- Compreender as representações sociais de violência e de conflito compartilhadas pelos educandos e educadores do Ensino Fundamental.
- Conhecer a concepção dos educadores e dos educandos sobre a função social da escola.
- Apreender aspectos sobre a convivência dos sujeitos no cotidiano escolar.
- Relacionar as representações sociais de violência construídas pelos educandos com as construídas pelos educadores.

## 1.3 Delimitação do estudo

Esta pesquisa voltou-se para as representações sociais de educadores e de educandos dos anos iniciais e dos anos finais do Ensino Fundamental dos anos iniciais e anos finais, sobre violência escolar. A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal, localizada na região do extremo sul de uma cidade metropolitana do Vale do Paraíba, interior do estado de São Paulo. Participaram da pesquisa 03 educadores dos anos iniciais e 04 dos anos finais, além de 09 educandos dos anos iniciais e 09 dos anos finais. Todos esses sujeitos pertenciam, no momento da coleta de dados, à mesma unidade escolar, e esses educadores trabalhavam diretamente com esses educandos.

A cidade em que foi realizado este estudo é conhecida por unir cultura, tradição e tecnologia. No núcleo urbano, estão localizados institutos federais de pesquisa científica, empresas de tecnologia de ponta, prédios de arquitetura arrojada, universidades, faculdades e centros de formação de mão de obra qualificada. Por outro lado, a zona rural concentra quase 70% do território do município, boa parte em áreas de proteção ambiental. É o principal município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e o mais importante polo aeronáutico e aeroespacial da América Latina. A população também preserva a cultura local, influenciada pela história dos bandeirantes, que traçaram pela região os caminhos rumo ao ouro das Minas Gerais, e dos tropeiros que vinham do sul do estado vizinho. A cidade recebeu e ainda recebe migrantes de todas as partes. Localizada, estrategicamente, entre São Paulo e Rio de Janeiro, é ligada ao restante do país por modernas rodovias e pelo aeroporto. A cidade está localizada

próxima de região litorânea, de região serrana e de outros destinos turísticos do Vale. Com uma ou duas horas de viagem de carro é possível chegar a Caraguatatuba, Ubatuba, Campos do Jordão ou Aparecida do Norte, maior santuário mariano do mundo. É destaque no país devido ao potencial de negócios, fator que impulsiona investimentos na área de hotelaria, comércio e serviços. Isso se verifica no enorme fluxo de pessoas que diariamente procuram a cidade em visitas a shoppings, polos industriais e tecnológicos e centros educacionais técnicos ou de nível superior. Na tentativa de conciliar o desenvolvimento tecnológico e industrial com a preservação da natureza, criaram-se alguns parques e algumas praças nos bairros, além de as ruas terem sido arborizadas.

A figura abaixo demonstra que a região sul na qual se desenvolveu a pesquisa é a região com maior número de domicílios particulares ocupados, de pessoas residentes e de moradores por domicílio.

**Figura 1.** Organização territorial do Município

| **Região** | **Domicílios particulares ocupados** | **Pessoas residentes** | **Moradores/ domicílio** |
|---|---|---|---|
| Centro | 24.690 | 72.115 | 2,9 |
| Norte | 17.646 | 59.800 | 3,4 |
| Leste | 46.829 | 160.990 | 3,4 |
| Sudeste | 12.680 | 45.800 | 3,6 |
| **Sul** | **69.198** | **233.536** | **3,4** |
| Oeste | 13.490 | 41.163 | 3,1 |
| SFX | 437 | 1.342 | 3,1 |
| | | | |

**Fonte**: adaptado do Censo IBGE (2010) e de estimativas IPPLAN.

No período no qual se desenvolveu a presente pesquisa, a Rede Municipal de Educação desse Município contava com 47 escolas de Ensino Fundamental, sendo três (03) na região centro, dezesseis (16) na região leste, seis (06) na região norte, cinco (05) na região oeste e dezessete (17) na região sul. Observa-se que na região sul também se concentra o maior número de escolas municipais.

## 1.4 Relevância do estudo / Justificativa

A partir do momento em que a violência se manifesta na escola, um espaço reconhecidamente tido como educativo, é necessário problematizá-la e torná-la objeto de estudo, pressupondo ser a escola o lugar entendido pela sociedade, de modo geral, como privilegiado para propiciar oportunidades para a aquisição de novos saberes científicos, para ensinar e aprender, trocar experiências, oportunizar a prática constante do diálogo e da construção de conhecimentos. Neste estudo, portanto, considera-se que naturalizar e banalizar a violência escolar tentando torná-la invisível não diminuirá as consequências danosas das práticas violentas percebidas no cotidiano da comunidade escolar.

## 1.5 Organização do projeto

Pensando em uma organização clara da temática abordada e almejando abarcar os conteúdos e objetivos necessários para empreender a pesquisa sobre o tema eleito, este trabalho está apresentado em 05 seções Na primeira seção, apresenta-se a introdução, que compreende a apresentação do problema e dos objetivos. Trata, ainda, da delimitação e da relevância do estudo, assim como da organização do projeto.

A segunda seção apresenta a revisão da literatura, abordando referencias teóricos relativos à violência escolar, à função social da escola e à representação social.

Na terceira seção, são apresentados a metodologia, o tipo de pesquisa, a caracterização da população/amostra, os procedimentos de coleta e de análise de dados.

Na quarta seção, tratamos dos resultados, da discussão e da análise dos dados.

Na quinta seção, apresentam-se as considerações finais.

A pesquisa encerra-se com a apresentação das referências utilizadas na elaboração da dissertação, além da apresentação dos apêndices e dos anexos referentes ao estudo.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Nessa seção tratamos do suporte teórico, por meio dos quais se procedeu à revisão de literatura. A seção traz fundamentações relativas à: Violência Escolar; A escola e sua Função Social e Representações Sociais (origem e conceito).

### 2.1 Violência escolar

De forma geral, a literatura sobre violência registra que, na história da civilização, a violência não é um fenômeno novo, e envolve aspectos econômicos, sociais e políticos. As práticas violentas já se faziam presentes na Antiguidade, o que significa que, além de antigo e intrínseco à história da humanidade, também é fenômeno complexo e polissêmico, isto é, apresenta diferentes sentidos, sempre definidos a partir do contexto formador social, econômico e cultural, considerando-se o sistema de valores adotados por cada sociedade e levando em consideração os seus níveis de tolerância em relação à violência.

A sociedade brasileira, em sua história, traz marcas profundas de violência. Inicialmente, houve a colonização marcada por desrespeito, exploração e pela quase total destruição de várias nações indígenas, dizimadas pela tão questionada "civilização" europeia. Seguiu-se a essa atrocidade a violenta manutenção da escravatura, durante trezentos anos, e, na história recente do país, houve o regime ditatorial (1964-1985), caracterizado, principalmente, por utilizar meios violentos para reprimir, intimidar, coibir as expressões da população, naturalizando e legalizando a violência em todas as instâncias da sociedade. Dentre elas, a instituição escolar. Essa herança sociocultural de violência refletiu e reflete no cotidiano das famílias e das cidades brasileiras (ALVES, 1987).

Nas palavras de Arroyo,

> Essa velha história de negação do direito à terra, ao trabalho, ao conhecimento, à justiça e à igualdade, à vida sempre tenta justificar-se nas representações sociais inferiorizantes que a partir da colonização pesam sobre os setores populares, os coletivos diferentes. Manter essas representações continua sendo uma condição para justificar a manutenção das desigualdades sociais, étnicas, raciais, do campo, regionais. Desiguais porque inferiores, subcidadãos, sub-humanos porque diferentes. Eles carregam as desigualdades, porque como diferentes em etnia, raça, classe, são inferiores. Nasceram desiguais, inferiores, sub-humanos. Uma condição de origem. Representações que as teorias pedagógicas tentam, mas não conseguem superar, porque se tornaram estruturantes do sistema educacional e da autoidentidade de pensar e fazer educação (ARROYO, 2012, p.123).

Segundo Arroyo (2012), as formas de pensar e de tratar os setores populares como marginais e, mesmo, como inexistentes, estão tão arraigadas em nosso imaginário social e político, cultural e pedagógico que, ao se mostrarem, eles mesmos, existentes, visíveis, provocam uma desestrutura dessa cultura social.

No entendimento de Oliveira e Martins (2007), a violência contra o ser humano faz parte de uma trama antiga e complexa: antiga, porque as várias formas de violência datam de séculos, sempre perpetradas pelo homem e no próprio homem em diversas situações. E complexa por tratar-se de um fenômeno intrincado, multifacetado na vida social. Podemos, então, considerar a violência como todo ato sobre o qual se aplica uma dose de força excessiva e no qual se perceba algum tipo de agressão (força contra alguém, aplicada de maneira intencional, com a pretensão de causar um dano a outra pessoa). Charlot (2002) evidencia que a violência enfatiza o uso da força, do poder, da dominação, e, de certo modo, toda agressão é violência, na medida em que usa algum tipo de força. É constituída enquanto vontade de destruir, de aviltar, de atormentar, de causar problema. A violência será bem mais provável na medida em que o diálogo se torna impossível, o que acontece por motivos diversos.

A escola, instância de aprendizagem de conhecimento e de valores, assim como de exercício da ética e da razão, tem-se tornado um espaço de proliferação de violências, incluindo brigas, invasões, depredações e até mortes. É um espaço em que os alunos, em plena fase de desenvolvimento, se deparam com violências e também constroem e elaboram experiências de violência. Essa vulnerabilidade social refletida na vivência escolar reduz a força socializadora da escola, interferindo no ambiente relacional e permitindo que os alunos apreendam a violência como uma forma habitual de experiência escolar (CAMACHO, 2000). Conhecer as representações sociais sobre o fenômeno da violência nesse espaço é compreender o universo consensual de pensamento como um mecanismo por meio do qual o sujeito interage com o objeto, via ação. Segundo Moscovici (2003), qualquer representação é sempre a representação de uma pessoa, de alguma coisa ou de uma ideia. As representações entram para o mundo comum e cotidiano em que habitamos e no qual discutimos com nossos amigos e colegas, e circulam socialmente. As representações observadas no espaço escolar têm a capacidade de criar uma realidade, objetivando noções e imagens sobre a violência escolar. A partir das experiências anteriores e do seu sistema de atitudes e de normas, o educando reestrutura a realidade para permitir a integração das características do objeto.

Sobre a temática, Camacho (2000) aponta duas formas básicas de violência na escola: a física (brigas, agressões físicas e depredações) e a não física (ofensas verbais,

discriminações, segregações, humilhações e desvalorização realizada com palavras e atitudes de desmerecimento), sendo a última, muitas vezes, disfarçada, mascarada e de difícil diagnóstico. Essas experiências ocorrem em diversos níveis de relações, podendo ter como agentes tanto alunos como professores e funcionários, em seus diversos arranjos, quer como protagonistas ou como vítimas.

Para Charlot (1993, p. 232), "De acordo com o imaginário social, a escola é um espaço sagrado, preservado, protegido, por isso mesmo incapaz de praticar qualquer forma de violência". O autor salienta em seu estudo sobre a abordagem da violência na escola, que considerou estudos de sociólogos franceses, a possibilidade da multidiversificação do fenômeno da violência:

> A violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro lugar. A violência à escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violências que visam diretamente à instituição e aqueles que a representam. Essa violência contra a escola deve ser analisada junto com a violência da escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas...) (CHARLOT, 2002, pp. 434-435).

Para o autor, é fundamental, preliminarmente, distinguir o fenômeno da violência perante as diversificações existentes. Assim, é possível pensar sobre as estratégias de ação, já que são inúmeros os exemplos de práticas de violência, tanto verbais quanto físicas, que acontecem no interior da escola. Essas práticas aparecem não apenas entre os alunos, mas entre estes e os professores, e são manifestadas por meio de ameaças, insultos, agressões, além de também acontecerem de maneira simbólica, como, por exemplo, por meio de gestos, pela imposição da avaliação da aprendizagem, quando há a imposição de tarefas dobradas; todas essas ações são violências simbólicas.

Ceccon (2009, p. 36) apresenta o quadro a seguir, com definições de violência sob a perspectiva de alguns autores e instituições. Vejamos:

**Figura 2**. Definições de violência apresentadas por especialistas

| AUTOR/INSTITUIÇÃO | DEFINIÇÃO |
|---|---|
| Organização Mundial da Saúde (OMS) | "Violência é a imposição de um grau significativo de dor e sofrimento evitáveis." |
| Comunidade Internacional de Direitos Humanos | "Violência pode ser compreendida como todas as violações dos direitos civis (vida, propriedade, liberdade de ir e vir, de consciência e de culto); políticos (direito a votar e a ser votado, ter participação política); sociais (habitação, saúde, educação, segurança); econômicos (emprego e salário); e culturais (direito de manter e manifestar sua própria cultura)". |
| Abramovay (2002) | "Violência é a intervenção física de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outros indivíduos ou grupos ou contra si mesmos, incluindo suicídio, espancamentos, roubos, assaltos, homicídios, acidentes de trânsito, agressões sexuais. São manifestações de violência simbólica: abuso de poder baseado no consentimento obrigado por meio de símbolos de autoridade, violência verbal, violência institucional – marginalidade, discriminação, estratégias e práticas de poder para fazer com que os outros se sintam inferiorizados e menosprezados." |
| Ceccon e Eisenstein (2000) | "O ato de violência se caracteriza pela imposição da força de um ser mais forte sobre outro ser mais fraco. A força pode ser física, – a mais evidente, – mas também psicológica, econômica, política, assumindo um sem número de disfarces, como sedução, coação, indução e omissão. Esses atos podem ser praticados não apenas por indivíduos, mas também por grupos, instituições, governos." |
| Barter (2007) | "A violência pode ser analisada sob diferentes perspectivas. Quando o foco está em suas consequências danosas, é vista como a ação intencional (de um indivíduo ou grupo) que acarreta uma modificação prejudicial no estado psicofísico de um outro indivíduo ou grupo ou é dirigida contra a sua própria integridade física/psicológica. Quando o foco está na falha das competências de quem a pratica ou sofre, é vista como a expressão trágica de necessidades humanas não atendidas." |
| Njaine e Minayo (2003) | "A violência é um termo muito complexo, mas sempre que falamos nela estamos falando de relações desiguais, em que um tenta dominar, agredir física ou emocionalmente ou, ainda, se omite de seu papel em relação ao outro". |

**Fonte:** Ceccon (2009, p. 36).

Ruotti (2007, p. 51) considera comum a negação de conflitos nas escolas, "seja para preservar a imagem da instituição e seus funcionários, seja como uma estratégia de sobrevivência, quando confrontados com a incapacidade para lidar com os problemas diários".

Entretanto, ressalta-se que

> A primeira condição indispensável para lidar com conflitos e prevenir, violências é reconhecer que elas existem. Depois, é preciso diferenciar conflito de violência. E, finalmente, o que leva mais tempo , desenvolver as competências necessárias para transformar conflitos em oportunidades de aprendizagem e mudança (CECCON, 2009, p. 28).

Ceccon (2009, p. 29) apresenta definições de conflito sob a perspectiva de alguns autores:

**Figura 3**. Definições de conflito apresentadas por especialistas

| AUTOR | DEFINIÇÃO |
|---|---|
| Chrispino e Chrispino (2002, pp. 30-31) | "O conflito é o nosso companheiro de jornada mais próximo. É parte integrante da vida e da atividade social. O conflito se origina da diferença de interesses, de desejos e aspirações. Percebe-se que não existe aqui a noção estrita de erro e de acerto, mas de posições que são defendidas frente a outras, diferentes." |
| Garston e Wellman (1999, p. 185) | "Conflito é uma situação em que pessoas interdependentes satisfazem suas necessidades e seus interesses de formas diferentes e experimentam a interferência uns dos outros na busca de seus objetivos. Ele se origina da competição por recursos percebidos como limitados: água, ar, terra, alimento, tempo, riqueza, poder." |
| De Dreu (2007) | "Conflito é um processo que começa quando um indivíduo ou um grupo sente que os atos ou as intenções de outro indivíduo ou grupo podem prejudicar seus próprios interesses, convicções, normas, valores." |
| Owens (2004, p. 328) | "Conflito é uma parte normal da vida organizacional, já que as pessoas têm ideias diferentes sobre a utilização dos poucos recursos disponíveis – tempo, pessoal, dinheiro, e assim por diante. Não é bom ou mau em si mesmo: o que é bom ou mau é o impacto que terá na organização, |
| Chrispino e Chrispino (2002, pp. 30-31) | "Além de conflitos interpessoais, há os intrapessoais (ir/não ir, fazer/não fazer, falar/não falar, comprar/não comprar, vender /não vender, casar/não casar etc.)." |

**Fonte:** adaptado de Ceccon (2009, p. 29).

### 2.1.1 Causas externas de violência em escola

Alguns fatores (socioeconômicos, políticos-organizacionais e culturais) são apontados como causas externas de violência em escolas. Esses fatores estão fora do controle direto das escolas, mas, de acordo com Ceccon (2009, p. 49), isso "não quer dizer que as comunidades escolares não possam exercer influência sobre tais causas".

No referente aos fatores socioeconômicos, são perceptíveis quando se analisa a forma pela qual a sociedade brasileira se apresenta: dividida e injusta. A participação e o diálogo ainda são restritos, e as necessidades básicas da população não são atendidas a contento, privando-lhes de direitos básicos. Todo esse desequilíbrio é fonte geradora de violências. Como expresso por Ceccon (2009, p. 49),

> No Brasil, a pobreza extrema que afeta milhões de famílias, as condições exaustivas de trabalho a que são submetidas as pessoas, retirando-lhes o tempo que poderiam dedicar para comunicar-se com os filhos e educá-los em parceria com as escola, a falta de/ boas políticas públicas que verdadeiramente beneficiem todos, os recursos ainda insuficientes destinados à educação, têm suas raízes no contexto socioeconômico de violência e exclusão, caracterizado pela enorme concentração de riquezas nas mãos de poucos e por um estrutural desrespeito pelos direitos de cidadania (CECCON, 2009, p. 49).

No referente aos fatores políticos-organizacionais, cita-se a dificuldade histórica de partilhar o poder de decisão por parte de quem o detém, a pouca participação efetiva da população nas decisões que afetam seus destinos, a falta de experiência em monitorar e cobrar ações de seus representantes e dos servidores públicos. Essa situação também se dá na escola, por conta da dificuldade de dialogar sobre e de expressar conflitos de forma criativa e não violenta. Dessa forma, essa organização político-organizacional compromete negativamente todo o sistema de ensino:

> A organização burocrática e rígida dos sistemas de ensino, que não oferecem boas condições de trabalho aos seus funcionários e não os têm remunerado de acordo com sua estratégica importância para o desenvolvimento sustentável do país, obrigando os professores, por exemplo, a trabalhar em até três locais, revela uma situação de violência, que gera outras, no espaço escolar. Outro aspecto que afeta as escolas em sua capacidade de construir ambientes equilibrados, seguros e capazes de produzir aprendizagem é que os sistemas de ensino, em geral, não garantem continuidade nas políticas públicas em relação à educação (CECCON, 2009, pp. 49-50).

Fatores culturais também afetam as escolas no referente à violência. Algumas formas de sentir e de pensar que foram construídas historicamente na sociedade brasileira ficaram enraizadas em nosso cotidiano. Os fatores culturais interferem no cotidiano escolar e transformam a escola, também, em palco de manifestações de preconceitos e de discriminações.

Segundo Candau (2003),

> [...] imersos em uma cultura da discriminação, na qual a demarcação entre nós e os outros é uma prática social permanente que se manifesta pelo não reconhecimento dos que consideramos não somente diferentes, mas em muitos casos "inferiores", por diferentes características identitárias e comportamentos (CANDAU, 2003, p.163).

Aos fatores já citados, acrescenta-se, ainda, a força cultural da mídia e as imposições capitalistas de consumo.

### 2.1.2 Causas internas de violência em escola

Sobre fatores internos geradores de violência, Ceccon (2009), ressalta os seguintes:

1. Dificuldade de criar vínculos e de fortalecer sentimentos de conexão e de pertencimento.

2. Desconhecimento, por parte dos(as) educadores(as), funcionários(as), alunos(as), familiares, sobre fatores externos e internos que contribuem para rupturas do equilíbrio (e para o surgimento das violências) na escola (ou: conhecimento teórico desses fatores, mas sem aplicá-lo na prática).

3. Falta de normas de convivência que tenham sido coletivamente definidas e acordadas, o que favoreceria relacionamentos amigáveis entre todos.

4. Desconhecimento ou domínio insuficiente de competências e habilidades necessárias para dialogar e comunicar-se de forma transparente, o que permitiria administrar conflitos de forma produtiva.

5. Falta ou insuficiência de canais que permitam e estimulem a participação.

6. Abordagem curricular descontextualizada e fragmentada, com matérias que não fazem sentido para os alunos.

Miguel Arroyo (2012) alerta sobre a necessidade de se pensar novas pedagogias, na medida em que novos sujeitos sociais adentram ao espaço escolar, pressionando, mesmo que indiretamente, que as concepções pedagógicas sejam repensadas:

> Na medida em que outros educandos chegam com outras experiências sociais, outras culturas, outros valores, mostrando-se outros Sujeitos nas relações políticas, econômicas, culturais, outras Pedagogias são inventadas, outras formas de pensá-los e de pensar a educação, o conhecimento, a docência são reinventadas (ARROYO, 2012, p. 11).

Esse re(pensar) a educação e, consequentemente, a função social da escola pode contribuir para que novas representações sejam construídas. De acordo com Moscovici (2003), a mudança dos interesses humanos pode gerar novas formas de comunicação, resultando em inovação e em emergência de novas representações.

Nesse contexto, importa refletir sobre qual a função social da escola e sobre suas implicações e responsabilidades na transformação ou na conservação da ordem social. No entendimento de Arroyo (2012), a transformação implica a superação de visões inferiorizantes, que estão arraigadas na origem de nossa história política, cultural e pedagógica; caso contrário, terminará por reproduzir essa perversa e antipedagógica história de inferiorizações.

## 2.2 A escola e sua função social

De forma geral, o entendimento que se tem da escola é de instituição construída socialmente para realizar a formação humana, nas diferentes temporalidades de vida. No decorrer da história, oferecer educação escolar para a população tornou-se dever do Estado e direito do cidadão. Tornou-se, portanto, inquestionável o reconhecimento da instrução escolar para a formação dos sujeitos, mas, também, muitas vezes, para a conformação social. Trata-se de uma instituição complexa e com muitas demandas sociais. Frente a esse quadro, emerge a infindável questão: qual a função social da escola? Saviani (1995, p. 17), sobre esse aspecto, explica:

> O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 1995, p.17).

Pierre Bourdieu (1999) explicita, em artigo sobre a função social da escola, os mecanismos objetivos que determinam tal função: conservar as desigualdades e reproduzir as classes sociais. Pérez Gómez (1998) também afirma que a escola é conservadora e

reprodutora, contudo, acredita que ela pode ser, além disso, um espaço de transformação. Dermeval Saviani (1980; 1983) atribui à escola a função de promover o homem e, nessa perspectiva, propõe melhorias profundas na formação docente e no ensino discente. Para tanto, desenvolveu um método de ensino para as escolas brasileiras no qual a apropriação do conhecimento historicamente acumulado é o ápice.

Antônio Gramsci (1979, 1989) propõe uma escola unitária e desinteressada, uma escola que não se norteie de forma imediatista, mas desinteressadamente, conduzindo o aluno ao hábito de estudar, analisar, raciocinar e abstrair.

Pérez Gómez (1998, p. 20) observa que, com o intuito de formar o cidadão capaz de intervir na vida pública, a escola deve provocar o desenvolvimento de conhecimentos, ideias, atitudes e pautas que permitam sua incorporação na vida política e social, esferas que requerem "participação ativa e responsável de todos os cidadãos considerados por direito como iguais".

### 2.2.1 A escola conservadora

Para Bourdieu (1999), a escola é um espaço de reprodução de estruturas sociais e de transferência de capitais de uma geração para outra. É nela que o legado econômico da família transforma-se em capital cultural. E este, para o sociólogo, estaria relacionado, de forma direta, ao desempenho dos alunos na sala de aula. A tendência seria a de julgá-los pela quantidade e pela qualidade do conhecimento que já trazem de casa, além de várias "heranças", como a postura corporal e a habilidade de falar em público. A dominação seria tão intensa a ponto de os próprios estudantes mais pobres acabarem por considerar a trajetória dos bem-sucedidos como resultante de um esforço recompensado.

Segundo Bourdieu (1999), uma amostra dos mecanismos de perpetuação da desigualdade está no fato de que a frustração com o fracasso escolar leva muitos alunos e suas famílias a investirem menos esforços no aprendizado formal, perpetuando uma situação que se autoalimenta.

Bourdieu (1999) afastou de suas análises a ênfase central nos fatores econômicos, e introduziu, para se referir ao controle de um estrato social sobre outro, o conceito de violência simbólica, legitimadora da dominação e posta em prática por meio de diferentes estilos de vida. Isso explicaria por que é tão difícil alterar certos padrões sociais: o poder exercido em campos como a linguagem é mais eficiente e sutil do que o uso da força propriamente dita.

A consolidação da violência simbólica permite que a escola não exerça necessariamente a violência física, mas sim a violência perpetrada mediante forças simbólicas, ou seja, pela doutrinação e dominação que forçam e ou condicionam as pessoas a pensarem e a agirem de tal forma que não percebam como se dá a legitimação da ordem vigente. Dessa forma, o sistema educacional consegue reproduzir, por meio de uma violência simbólica, as relações de dominação, ou seja, a estrutura de classes, reproduzindo, de maneira diferenciada, a ideologia da classe dominante.

Nesse contexto, é compreensível que a violência escolar tenha se tornado objeto de representação social, uma vez que mexe com o cotidiano e a intimidade das pessoas. Conforme mencionado, as representações criam a realidade, porque, uma vez estabelecidas, passam a influenciar as interações sociais e acabam legitimando e justificando condutas, essas, muitas vezes, podem estar a favor de posições ideológicas que carregam preconceitos e perpetuam discriminações. É o caso de muitos discursos transformados em representações sociais que enfatizam que a violência é gerada, pura e simplesmente, nas classes mais baixas e que não guardam nenhuma relação com questões sociais, políticas, não percebendo a violência simbólica subjacente a essas questões.

Assim, Bourdieu (1999) considera o processo educativo uma ação impositiva e coercitiva, definindo a ação pedagógica como um ato de violência, de força. Nesse ato, são impostos aos educandos sistemas de pensamento que criam hábitos diferenciais, ou seja, predisposições para agirem segundo normas e valores que os caracteriza como pertencentes a um certo grupo ou uma classe. Bourdieu menciona a reprodução cultural e a reprodução social:

> [...] o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da "ordem social", uma vez que a evolução das relações de força entre as classes tende a excluir de modo mais completo a imposição de uma hierarquia fundada na afirmação bruta e brutal das relações de força (BOURDIEU, 2001, p. 311).

O autor ressalta, ainda, que além de promover aqueles que, segundo seus padrões e mecanismos de seleção, demonstram-se aptos a participarem dos privilégios e do uso do poder, o sistema educacional cria, sob uma aparência de neutralidade, os sistemas de pensamento que legitimam a exclusão dos não privilegiados, convencendo-os a se submeterem à dominação, sem que percebam que o fazem. Sendo assim, a exclusão é imputada à falta de habilidades e de capacidades do próprio indivíduo. Com seus mecanismos,

a escola cumpre sua função de reprodução cultural e social, e reproduz as relações sociais de produção da sociedade capitalista, por meio da chamada violência simbólica.

> […] e as violências mais ou menos importantes que, continuamente, têm tido como objetivo os estabelecimentos escolares mais deserdados, nada mais são que a manifestação visível dos efeitos permanentes das contradições da instituição escolar e da violência de uma espécie absolutamente nova que a escola pratica sobre aqueles que não são feitos para ela. Como sempre, a Escola exclui: mas a partir de agora, exclui de maneira contínua (...) e mantém em seu seio aqueles que excluem, contentando-se em relegá-los para os ramos mais ou menos desvalorizados. (BOURDIEU, 1999, p. 224).

Bourdieu (1999) analisa a função reprodutivista da escola que, embora sua ação seja no sentido da conservação das desigualdades e da reprodução das classes sociais, poderia ser também um espaço de socialização, caso se mobilizasse por um trabalho no qual oferecesse aos filhos das classes populares condições de adquirir o capital cultural que não herdaram. O autor considera ingenuidade supor que, do funcionamento da escola, tal como está organizada, possam surgir contradições capazes de determinar uma transformação profunda "e de impedir a instituição encarregada da conservação e da transmissão da cultura legítima de exercer suas funções de conservação social" (BOURDIEU, 1999, p. 58).

### 2.2.2 Escola: conservação e reprodução ou transformação?

Segundo Pérez Gomez (1998), a escola pode ser concebida como instituição socializadora das novas gerações, cumprindo uma função puramente conservadora: "garantir a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência da sociedade" (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 14).

No entanto, alerta o autor que a tendência conservadora lógica para a reprodução social choca-se com outra tendência, que busca a transformação social, especialmente daquelas realidades desfavoráveis para alguns grupos, caracterizando uma contradição. Dessa forma, o processo de socialização que a escola cumpre assume dois objetivos: preparar os alunos para o futuro ingresso no mercado de trabalho e, também, formá-lo para intervir na vida pública, surgindo, então, as contradições internas que consagram a escola como reprodutora daquilo que o autor conceitua como arbitrariedade cultural.

> Objetivando formar o cidadão com capacidade de intervir na vida pública, a escola pretende provocar o desenvolvimento de conhecimentos, ideias, atitudes e pautas que permitam sua incorporação na vida política e social, com competências voltadas para a participação ativa e responsável de todos

> os cidadãos considerados por direito como iguais (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 20).

De forma contraditória, essa mesma sociedade, na esfera econômica, induz à submissão, à disciplina e à aceitação das diferenças e das desigualdades sociais. Nessa esfera, a contradição agrava-se: a escola deve formar os alunos para sua futura incorporação em qual mercado de trabalho? Do trabalho assalariado, que requer submissão e disciplina? Ou do trabalho autônomo, que, ao contrário, requer atividade e criatividade?

Esse contraditório é expresso por Pérez Gomez como:

> [...] uma ideologia tão flexiva, frouxa e eclética [...] cujos valores são o individualismo, a competitividade, a falta de solidariedade, a igualdade formal de oportunidades e a desigualdade "natural" de resultados em função de capacidades e esforços individuais. Assume-se a idéia de que a escola é igual para todos e de que, portanto, cada um chega onde suas capacidades e seu trabalho pessoal lhes permitem (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 16).

Assim como Bourdieu, Pérez Gómez acredita que a escola exerce uma função de reprodução cultural e de conservação social. Porém, ele acredita na existência de um espaço de autonomia no qual a resistência pode gerar transformações. Por meio do conhecimento social e historicamente construído, da experiência e da reflexão como ferramentas de análise para compreender a sociedade e a ideologia dominante, a escola teria as condições para quebrar o processo reprodutivista.

### 2.2.3 Escola: promotora do homem

Segundo Dermeval Saviani (1980, p. 51), a função das instituições educacionais seria de "ordenar e sistematizar as relações homem-meio, para criar as condições ótimas de desenvolvimento das novas gerações". Dessa forma, a finalidade da educação seria a promoção humana. Essa promoção deveria capacitar os seres humanos para viverem harmonicamente em sociedade.

Saviani (1980, p. 52) afirma que a escola deveria tornar o sujeito "cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação, a fim de poder intervir nela, transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens". Isso implica, afirma o autor, definir para a educação sistematizada objetivos claros e precisos, que seriam: educar para a sobrevivência, para a liberdade, para a comunicação e para a transformação. Para que essa transformação possa acontecer, ele defende a luta pela difusão de oportunidades e pela extensão da escolaridade, do ponto de vista qualitativo. Para tanto, as

escolas deveriam assumir a função que lhes cabe, de dotar a população dos instrumentos básicos de participação na sociedade (SAVIANI, 1980).

### 2.2.4 Escola unitária e desinteressada

Percebe-se, em muitos pensadores, uma tendência de atribuir à escola a função de reproduzir as desigualdades sociais, reproduzindo a ideologia das classes dominantes. Gramsci (1979), sobre a escola e a sua função, acredita que ela pode ser, em certa medida transformadora, sempre que possa proporcionar às classes subalternas os meios iniciais para que, após uma longa trajetória de conscientização e luta, se organizem e se tornem capazes de "governar" aqueles que as governam.O autor não nega a função reprodutora da escola, mas, seu pensamento tem um compromisso com a transformação da sociedade. Procura compreender a escola como uma instituição que também produz o conformismo e a adesão, mas, dentro de certas condições, pode trazer um esclarecimento que contribui para a elevação cultural das massas.

Pela proposta de Gramsci (1979, p. 121), a escola unitária deveria assumir a função de "inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a certa autonomia na orientação e na iniciativa".

> Escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1979, p. 118).

Na perspectiva gramsciana, a escola unitária deve ser, necessariamente, uma escola desinteressada, o que significa uma escola comprometida com a formação total do educando, na qual a aprendizagem esteja desvinculada de uma finalidade prática imediata, que não tenha como horizonte próximo a profissionalização de seus educandos. Segundo esse pensador, a escola desinteressada traduziria uma concepção educacional que permitiria a apreensão, pelo educando, de todo o seu passado cultural historicamente acumulado e que deu origem à sociedade na qual ele insere. É capaz de proporcionar, assim, uma formação humanística geral, sem a especialização caracterizada pela pré-determinação do destino do educando.

### 2.2.5 As atuais funções da escola pública

É muito polêmico o debate sobre quais seriam as atuais funções da escola pública. Alguns autores apontam, como parte desse debate, a perda da identidade da escola de Ensino Fundamental no Brasil. Cavaliere (2002) analisa esse fenômeno como fruto de um processo reativo, em que, ao buscar mais qualidade para a educação, têm-se incorporado, de maneira desorganizada, novos elementos à rotina escolar. Tais elementos, antes considerados complementares ou secundários, passaram a ser considerados imprescindíveis, sem os quais o trabalho tornar-se-ia inviável.

> Busca-se de forma pouco explícita e pouco sistematizada, um novo formato para essa escola que associe a instrução escolar a uma forte ação no campo da socialização primária e da integração social de contingentes da população ainda pouco marcados pelo *ethos* escolar (CAVALIERE, 2002, pp. 249-250).

A expansão do Ensino Fundamental às grandes massas da população, processo realizado a partir da segunda metade do século XX no Brasil, trouxe novas questões e necessidades. Sobre esse tema, afirma Maurício (2009):

> A escola responde hoje por demandas que deixaram de ser atendidas no passado. Somos reféns de nossa própria história. Darcy Ribeiro repetia insistentemente o fato de que o Brasil foi o último país a abolir a escravidão. Não ficam claras, de imediato, as dimensões desse fato: em 1940, 2/3 da população escolarizável brasileira estava fora da escola; há apenas 10 anos o Brasil conseguiu universalizar o ensino fundamental. Conclui-se que não temos ainda uma geração de pais de nossos alunos totalmente escolarizada. Esta faceta da nossa história sobrecarrega a escola hoje com demandas que não foram atendidas no passado (MAURÍCIO, 2009, pp. 26-27).

A essas novas demandas percebe-se uma forte resistência por parte de alguns profissionais da educação, em especial dos professores, que reclamam desse acúmulo de funções, as quais acreditam não ser de sua responsabilidade. Segundo Maurício (2009, p. 27), os professores “teriam razão se nossa história fosse outra [...]”.

As diferentes formas de pensar a prática docente refletem, também, as diferentes formas de se entender a função social da escola, do conhecimento, do currículo, da avaliação e, até mesmo, sobre a função dos educadores. Os debates e o descortinamento dessas contradições darão visibilidade à função social da escola. Entretanto, Arroyo (2012) alerta sobre a violência presente na cultura pedagógica como uma forma perversa de naturalizar os tantos mecanismos inferiorizantes ainda persistentes no sistema político e escolar:

> As teorias pedagógicas continuam resistentes a reconhecer que o modo de pensar os coletivos populares, os trabalhadores e seus(suas) filhos(as) como inferiores, com problemas de aprendizagens, éticos, é uma produção histórica que faz parte do padrão de poder/dominação/subordinação em que as teorias pedagógicas hegemônicas se enredam. Quando chegarem à escola, serão pensados como inferiores, ignorantes com problemas de aprendizagem e com problemas morais de conduta [...]. As teorias resistem não apenas a reconhecer que essa inferiorização é uma construção intencional, histórica, política, mas resistem a reconhecer-se cúmplices nessa história ou a reconhecer-se legitimadoras dessa história intencional, político-pedagógica de convencer os coletivos populares, negros, indígenas, os trabalhadores e seus(suas) filhos(as) de que seu destino é continuar nos trabalhos e espaços mais precarizados, porque inferiores por natureza, raça, etnia, classe social, campo, periferia (ARROYO, 2012, pp. 196,197).

Cabe ressaltar que, na Constituição Federal, no artigo 3º,afirma-se que "Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I – construir uma sociedade livre, justa e solidária; II – garantir o desenvolvimento nacional; III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais".

Para realizar esses objetivos mais amplos, a Constituição assegura o direito à educação a todos e todas no território brasileiro, sem discriminação de qualquer espécie, e estabelece que é responsabilidade do Estado garantir esse direito. Registra, ainda, o seguinte

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A LDBEN, em seu Artigo 21, determina que a educação brasileira seja organizada em dois níveis: educação básica e educação superior. A educação básica tem por finalidade "desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores".

Frente às novas funções da escola, pedagógica e socialmente expressas, Alves (2001) preconiza uma nova didática, propondo, fundamentalmente, a incorporação de conhecimento culturalmente significativo e que circula pelos diversos canais da sociedade, mas que ainda não penetram no espaço escolar. Propõe, ainda, a ruptura com certa compreensão sobre o trabalho docente, que o concebe apenas como transmissão de conhecimento. Além disso, propõe uma maior autonomia do educando, a superação do manual do didático, a incorporação de tecnologias mais avançadas, a transformação da relação educativa, a atuação coletiva e combinada de especialistas e educadores, que coloquem a educação no centro de suas preocupações, o repensar do espaço físico, da gestão escolar e da formação docente.

Observa-se que o espaço escolar propicia o entrecruzamento das representações sociais apresentadas por educadores e educandos acerca de determinados objetos sociais, e acerca da forma pela qual esses sujeitos concebem a função social da escola, e como entendem que a violência escolar pode reverberar nas relações interpessoal e nas práticas educativas no cotidiano escolar.

## 2.3 Representações sociais (origem e conceito)

Nesse item busca-se o aprofundamento teórico sobre a teoria das representações Sociais (RS), desenvolvida por Serge Moscovici, com o intuito de fornecer elementos de análise para os dados coletados na pesquisa de campo.

As representações sociais comportam dimensões históricas, sociais e culturais, que se manifestam na tomada de decisões e nas ações realizadas no cotidiano escolar. Dessa forma, entendemos que identificar e refletir sobre essas representações significa ampliar o entendimento sobre o universo escolar. Conhecer as representações sociais sobre o fenômeno da violência percebidas nesse espaço é compreender o universo consensual de pensamento como um mecanismo por meio do qual o sujeito interage com o objeto, via ação.

O significado, além do alcance das funções da representação social (a apropriação dos conhecimentos pelo senso comum), foi aprofundado e introduzido na Psicologia Social por Serge Moscovici, na França, no ano de 1961, em um estudo feito sobre as representações sociais da Psicanálise, na obra *La psycanalise son imageet son public* (A psicanálise, sua imagem e seu público). Nesse estudo, Moscovici investigou as representações sociais da população parisiense sobre a Psicanálise, por meio das publicações da época. Salienta-se que Moscovici baseou-se na teoria das representações coletivas, propostas por Durkheim, que se referiam às tradições, às lendas e aos mitos. Essa teoria revela que o indivíduo reproduz o estabelecido por seu meio social (SOARES, 2009). Segundo Farr (2002, p. 44), "a noção de representação coletiva de Durkheim descreve, ou identifica, uma categoria coletiva que deve ser explicada em nível inferior [...]. É aqui que surge a noção de representação social de Moscovici".

No ano de 1976, ao referir-se à sua própria obra, Moscovici (1976 *apud* SANTOS, 2005) destaca sua intenção de redefinir o campo da Psicologia Social, dando ênfase a sua função simbólica e ao poder de construção do real. Para Moscovici (1978, p. 26), a representação social é "uma modalidade de conhecimento particular, que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos". Dessa forma, as

representações são constituídas no nosso dia a dia, nas relações e nas práticas sociais, no fazer humano, na leitura da realidade, e aparecem como

> Um conjunto de conceitos, proposições e explicações originados na vida cotidiana, no curso de comunicação interpessoal. Elas são equivalentes, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais, podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (MOSCOVICI, 2001, p. 52).

Com este estudo, Moscovici inaugurou uma nova postura epistemológica, ao afirmar que a absorção da ciência pelo senso comum não é, como geralmente se defendia, uma vulgarização do saber científico, mas, ao contrário, trata-se de um tipo de conhecimento adaptado a outras necessidades, obedecendo a outros critérios e contextos específicos. O autor define as Representações Sociais como

> [...] o sistema de valores, idéias e práticas com uma dupla função; em primeiro lugar, estabelecer uma ordem que permita aos indivíduos se orientar em seu mundo material e social e dominá-lo; e em segundo lugar permitir que haja comunicação entre os membros da comunidade ao proporcionar um código para nomear e classificar sem ambiguidade os diferentes aspectos de seu mundo e de sua história individual e social. (MOSCOVICI, 1978, p. 13).

Seriam verdadeiras teorias do senso comum, que se elaboram coletivamente, a partir das interações sociais, sujeito-sujeito e sujeito-instituição, em um determinado tempo, em uma cultura e em um espaço próximo, na tentativa de tornar o estranho familiar e de dar conta do real. Como afirma Farr (1998), a Teoria das Representações Sociais valoriza o conhecimento empírico e a interação entre o indivíduo e o social, e, no processo de interação social, o sujeito elabora o conhecimento, vai se socializando, reconstruindo valores e ideias que circulam na sociedade.

> As representações sociais (RS) apresentam-se através da linguagem e determinam as atitudes dos membros de um grupo. Partindo do pressuposto de que as representações permitem uma compreensão das práticas educativas no cotidiano das escolas, buscar conhecer e tentar "ressignificar" as representações de um grupo podem constituir-se em recurso valioso no processo de formação de professores (FARR, 1998, p. 22).

Assim, as representações sociais podem ser consideradas matéria-prima para a análise social e também da ação político-pedagógica, pois constituem um sistema de interpretações de um grupo sobre alguma coisa ou alguém. São construídas socialmente, numa coletividade

comum, de modo a organizar e a orientar as condutas e as relações sociais (JODELET, 2001). É um conceito teórico, por meio do qual se busca compreender a leitura que um grupo faz de conceitos científicos por meio do senso comum.

Considera-se o indivíduo com relativa liberdade, pois se insere em diversos grupos e forma um universo socialmente complexo. Entende-se que é no interior desses grupos onde ocorrem as interações entre esses indivíduos, fazendo com que se localizem enquanto sujeitos sociais constituídos.

Para Moscovici (1978), a representação social é uma forma de conhecimento que o sujeito constrói a respeito de um objeto, procurando adaptar o conhecimento científico aos recursos de que dispõe para a interpretação de sua realidade. Para esse autor, a representação tem como objetivo reconstruir um determinado objeto, contextualizando-o num sistema de valores, crenças e regras que são próprias do grupo ao qual o sujeito pertence. Por meio da linguagem, essa reconstrução torna-se comum ao grupo, e pode influenciar seu comportamento.

Jodelet (2001) apresenta as principais funções das representações sociais: a) Função cognitiva da integração da novidade; b) Função de interpretação da realidade; c) Função de orientação das condutas e das relações sociais.

Para Jodelet (2001), as representações sociais constituem uma forma de compreender e de dominar o mundo. À medida que ocorrem reinterpretação e elaboração de conceitos, as pessoas passam a se apropriar de saberes, sejam eles científicos ou não. As representações sociais de determinado grupo são sempre partilhadas e socializadas, fornecendo certa identidade e conduzindo suas práticas e comportamentos em um universo consensual, uma vez que "[...] o mundo é compreendido a partir das experiências pessoais de companheiros, predecessores, contemporâneos, consorciados e sucessores" (MINAYO, 2009, p. 96).

A experiência cotidiana dos indivíduos é entendida como um tecido de significados instituídos pelas ações humanas passíveis de serem interpretadas, mediante elaboração interior, subjetiva e intersubjetiva, da experiência vivida (DESLANDES; CRUZ NETO; GOMES; MINAYO, 2010).

### 2.3.1 Universos reificado e consensual

Os sistemas de pensamento formaram duas classes diferentes de universos, denominados por Moscovici como "**universos consensuais**" e "**universos reificados**". Os universos consensuais expressam as atividades relacionadas ao senso comum e a suas teorias,

elaboradas para responder aos problemas que se impõem, em que os indivíduos elaboram sua construção do real a partir do meio onde vivem, explicando os eventos e fenômenos sem serem, necessariamente, cientistas ou especialistas; nesse universo, eclodem as representações sociais.

Segundo Moscovici,

> O contraste entre os dois universos possui um impacto psicológico. Os limites entre eles dividem a realidade coletiva, e, de fato, a realidade física, em duas. É facilmente constatável que as ciências são dos meios pelos quais nós compreendemos o universo reificado, enquanto as representações sociais tratam com o universo consensual (MOSCOVICI, 2003, p. 52).

Nos universos reificados, diferentemente, manifestam-se os saberes e os conhecimentos científicos, com objetividade e rigor lógico e metodológico. Porém, ambos os universos se inter-relacionam, dando forma à nossa realidade. Assim, por meio das ciências, compreendemos o universo reificado; já as representações sociais se referem ao universo consensual, e são criadas pelos processos de ancoragem e objetivação, circulando em nosso cotidiano. A socialização possibilita interpretações acerca das vivências, tornando-as comuns a um grupo social. Os conhecimentos científicos são moldados a um determinado contexto social e ganham nova roupagem, com significação própria.

### 2.3.2 Os processos de formação da representação social

As representações são histórias simbólicas e apresentam elementos perceptuais e cognitivos, que passam por dois processos interdependentes: a **ancoragem** e a **objetivação**. A ancoragem transforma um fenômeno não familiar em familiar, por meio de um sistema de classificações pré-existentes. Ancorar, pois, é classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas, e/ou das quais não sabemos o nome, nos são estranhas [...] e, ao mesmo tempo, são ameaçadoras. Nós experimentamos uma resistência "[...] quando não somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos e a outras pessoas (MOSCOVICI, 2003, p. 61-62)".

Para Moscovici (2003), só é possível tornar familiar algo que não conhecemos se o aproximarmos do sistema de categorias pré-existentes em nossa mente. Inevitavelmente, a ancoragem faz do fenômeno representado um objeto de avaliação e de julgamento, sustentado pelas experiências e pelos valores que o sujeito ou o grupo carregam em sua história. Esse processo interpretativo, ao classificar uma representação, dando-lhe nome e sentido, culmina

em uma reprodução mental, em uma imagem criada a partir do fenômeno. Essa habilidade cognitiva de imaginá-lo, conferindo-lhe forma e aproximando-o do concreto, transformando-o em algo que pode ser apreendido, é denominada objetivação. Por meio desses dois processos, o grupo forma um universo particular, dotado de imagens, opiniões, crenças, valores e atitudes comuns partilhadas, ou seja, um universo que é consensual para os sujeitos que o compõe.

Esse universo, que Moscovici (2003) também chama de universo do senso comum, é formado por meio de um complexo jogo de transformações, no qual a rede de significados, formada anteriormente pelo grupo, é transformada a partir da presença de um novo objeto. Durante esse mesmo jogo, o objeto também sofre transformações e adquire um sentido para o grupo, integrando-se ao universo consensual dos mesmos (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

A representação, portanto, constitui um processo psíquico que nos permite tornar um objeto desconhecido em objeto familiar, pertencente ao nosso universo interior, ou seja, permite que um determinado conceito ou um saber, no caso desta pesquisa, a violência escolar, entre em uma série de articulações com outros objetos (conceitos) que já se encontram em nosso sistema de referência. Os vínculos que são estabelecidos em torno desse objeto traduzem, necessariamente, uma escolha, que é orientada por experiências e valores do sujeito.

### 2.3.3 Funções das representações sociais

As representações sociais são de suma importância para as práticas sociais, pois contribuem e influenciam a construção da própria realidade, sustentando as práticas do grupo social estudado. Para Moscovici (2003), as representações que se formam na sociedade têm repercussão direta no comportamento, nas atitudes e nos modos de agir dos sujeitos, pois formam estruturas individuais de conhecimentos, que informam e orientam os membros de um grupo social, em determinado tempo e espaço.

Nesse sentido, Abric (2000, p. 28), identifica quatro funções essenciais das representações sociais:

1) Função de saber: permite compreender a realidade, facilitando a comunicação; “definem o quadro de referência comum que permite as trocas sociais, a transmissão e a difusão do saber ‘ingênuo’”;

2) Função identitária: possibilita a proteção da especificidade dos grupos, definindo a identidade e exercendo papel de suma importância no controle social;

3) Função de orientação: direciona os comportamentos, as práticas sociais, adequando-os às várias situações. Opera como seleção e filtro de informações;

4) Função justificadora: possibilita, posteriormente, explicar e justificar as condutas e as tomadas de decisão dos atores. Importante ressaltar, ainda, que a representação social apresenta um núcleo central, mais resistente a mudanças ou interferências, porque ligado à história do indivíduo ou do grupo, o que assegura, conforme Abric (2000, p. 31), a significação, a consistência e a permanência da representação. Além do elemento central, há, ainda, em uma representação, os elementos periféricos, que são mais flexíveis e condicionam as representações individualizadas (p. 33). A associação desses elementos possibilita a ancoragem da realidade. Assim, uma representação é, ao mesmo tempo, estável e móvel, em determinados aspectos, caracterizando um sistema central e um periférico. O sistema central determina a organização e gera o significado de uma representação, ao passo que o sistema periférico permite a adaptação à realidade concreta e a diferenciação de conteúdo.

Nesse item buscou-se fazer um aprofundamento teórico sobre a teoria das representações sociais, verificando-se que trata de conhecimentos que guiam as práticas diárias dos sujeitos. Esses conhecimentos são relativos ao universo consensual (senso comum) a partir de um objeto socialmente valorizado pelo grupo. Esse objeto será representado pelas informações disponíveis ao grupo. Devido à necessidade de compreenderem e se posicionarem frente ao objeto, os sujeitos focalizam suas atenções para alguns de seus aspectos na tentativa de formar uma imagem coerente do mesmo.

## 3. METODOLOGIA

A presente pesquisa aborda os temas da violência escolar, da função social da escola e das representações sociais que educandos e educadores, de Ensino Fundamental têm sobre violência escolar. Para tanto, fez-se o uso da metodologia dos grupos de discussão, por meio dos quais se buscou identificar as crenças, as atitudes e os valores dos sujeitos que compuseram este estudo.

A pesquisa qualitativa auxilia na emergência de significados do objeto de estudo, o que justifica a coleta de dados por meio de grupos de discussão (GD). O grupo de discussão é uma ferramenta de pesquisa relevante na investigação qualitativa, principalmente no estudo de situações no qual as subjetividades e as intersubjetividades se cruzam, como no caso do universo escolar. No grupo de discussão, é proporcionado um melhor acesso à comunicação, principalmente por ser a fala a principal fonte de informação sobre as representações sociais. Como salientado por Ortega,

> [...] a informação recolhida desvenda e dá a conhecer os aspectos internos da problemática em debate, através das riquezas das subjetividades partilhadas e assimiladas pelo grupo para a construção do seu próprio discurso, num ambiente onde a autonomia, a liberdade e a reflexão crítica permitem ajustar, articular e integrar perspectivas individuais e coletivas, num vaivém constante, que se estabelece entre os diferentes membros do grupo (ORTEGA, 2005, p. 24).

Segundo Alonso (1998, p.101), "o grupo constitui um dispositivo de produção de textos, que serve de suporte a discursos e representações sociais". Essa sutil distinção entre texto – produzido no diálogo grupal – e discurso, aparece também em Callejo (2001), ao considerar que o grupo, em sua gênese e produção, é um diálogo, porém, em seu resultado, é um discurso. Tal distinção desses dois elementos encontra sentido ao considerarmos que o discurso é uma construção do analista, realizada a partir da análise das condições de produção do discurso. Entretanto, na concepção condensada de Ibáñez (2003), o grupo, em si, já consiste em uma "máquina de produção de discurso".

Outra questão importante do Grupo de Discussão e de sua organização particular de sentido é justamente a necessidade de compreendê-lo como um *locus* de produção de sentidos coletivos, originários e incorporados na trajetória social dos indivíduos.

A fundamentação teórica deste estudo está pautada na Teoria das Representações Sociais, uma vez que possibilita a avaliação do fato social, contextualizando-o, de forma crítica. Pereira de Sá (1998) afirma que, em representação social, a construção do objeto de

pesquisa completa-se na escolha da metodologia a ser utilizada, pois, para a compreensão do fenômeno, é necessário buscar formas de apreensão eficientes.

Para que o percurso deste estudo fique mais evidente, apresentamos, abaixo, um quadro com as etapas realizadas para que os objetivos propostos fossem atingidos.

| | |
|---|---|
| **Etapa 1**<br>Definição da pesquisa | - Definição do Problema<br>- Definição do objetivo geral<br>- Definição dos objetivos específicos |
| **Etapa 2**<br>Elaboração da metodologia | - Definição dos procedimentos e da ferramenta para a coleta dos dados |
| **Etapa 3**<br>Preparação para a coleta de dados | - Revisão da literatura<br>- Preparação do roteiro para os grupos de discussão |
| **Etapa 4**<br>Procedimentos administrativos | - Autorização das instituições<br>- Autorização de todos os sujeitos participantes da pesquisa (TCLE)<br>- Aceite da orientadora<br>- Autorização do CEP |
| **Etapa 5**<br>Coleta de dados | - Realização dos grupos de discussão, mediante o uso de roteiro prévio |
| **Etapa 6**<br>Tratamento dos dados | - Categorização dos dados qualitativos *(Software IRaMuTeQ)* |
| **Etapa 7**<br>Análise de Dados | -Qualitativa<br>- Análise de conteúdo<br>-Análise por categorias |
| **Etapa 8**<br>Resultados e discussão | -Discussão dos dados encontrados à luz da teoria estudada (representações sociais), associando-os a dados referentes aos discursos dos sujeitos. |
| **Etapa 9**<br>Conclusões | - Considerações finais<br>- Sugestões |

**Quadro 1.** Etapas de realização da pesquisa

Salienta-se que a organização prévia das etapas da pesquisa, antecipando e delimitando cada uma das fases, possibilitou a realização do planejamento necessário para que fosse possível realizar e concluir, a contento, o presente estudo.

## 3.1. Tipo de pesquisa

Esta pesquisa se caracteriza como descritiva, com abordagem qualitativa em relação ao problema. Quanto à sua natureza, classifica-se como uma pesquisa básica, de acordo com Silva e Menezes (2005, p. 20), pois intenciona gerar conhecimentos novos e úteis para a ciência, sem aplicação prática prevista. Dentro desse tipo de abordagem, há uma interação dinâmica "entre o mundo real e o sujeito, isto é um vínculo indissociável do mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida em números" (SILVA; MENEZES, 2005, p. 20).

Uma pesquisa descritiva, por sua vez, "visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou as relações entre as variáveis" (GIL, 2002, p. 42). O referencial teórico a adotado no estudo é a Teoria das Representações Sociais, desenvolvida por Moscovici (1961):

> Tal teoria manifesta sua ênfase no processo e conteúdo e permite uma reflexão aprofundada sobre este tema a partir de uma perspectiva interpretativista, na forma em que outras teorias de conhecimento ou de atitudes não podem ter (MOSCOVICI, 1961, p. 31).

Salienta-se outra característica da pesquisa descritiva, que vem ao encontro do objeto de estudo da presente pesquisa: o estudo das representações sociais; pois "[...] são incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, as atitudes e as crenças de uma população ou de uma amostra" (GIL, 2002, p. 42).

## 3.2 *Lócus* da Pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em uma escola pública, de Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais), de uma rede de ensino pública, municipal, localizada na região do extremo sul de uma cidade metropolitana do Vale do Paraíba, interior do estado de São Paulo. A escola foi inaugurada em agosto de 2013, e ocupa um prédio compartilhado com a Rede Estadual de Educação. Essa particularidade lhe confere um grande diferencial em relação às

outras unidades escolares geridas pelo município, pois, além dos desafios enfrentados dentro da sua própria especificidade, a escola ainda precisa administrar a relação com a cultura de uma outra rede de ensino.

A escola atende nos períodos matutino e vespertino. Abrange 06 salas de aula de anos finais do Ensino Fundamental, oferecidas no período da manhã, sendo duas de 7º ano, duas de 8º ano e duas de 9º ano. No período da tarde, atende 12 salas, sendo duas de 1º ano, duas de 2º ano, duas de 3º ano, duas de 4º ano, duas de 5º ano e duas de 6º ano do Ensino Fundamental. Segundo os registros do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar (2016, p. 08), a escola foi muito desejada pela comunidade, e sua construção foi acompanhada de perto pelos moradores do entorno. A comunidade atendida é, em sua maioria, oriunda de cidades da Região Nordeste do Brasil, o que contribui para que a escola tenha características peculiares como, por exemplo, ausências e transferências de estudantes, em diferentes épocas do ano letivo, devido a viagens repentinas para rever familiares ou acompanhar os pais para resolução de problemas nas cidades de origem, situação que exige extrema organização e flexibilidade da equipe escolar. O fato de muitos educandos terem origem nordestina manifesta-se na forma de relacionarem-se, nas apreciações culturais e nas expressões linguísticas.

Outra característica marcante é que, segundo [1]PPP da escola, alguns dos educandos matriculados fizeram parte de uma ocupação urbana do Movimento dos Sem Teto. Essa ocupação persistiu por mais de 10 anos e passou por um processo de reintegração de posse. Boa parte dos homens das famílias trabalham na construção civil, assim como algumas mulheres. Salienta-se a presença de alguns operários de fábrica, além de outros que trabalham na prestação de serviços e no comércio. Muitas mulheres são diaristas ou fazem trabalhos manuais. Observa-se que muitos adolescentes já trabalham informalmente (comércio local, babá, serventes de pedreiros, trabalhos domésticos, etc.) e contribuem com a renda familiar. O bairro no entorno da escola ainda está em construção, muitas casas estão sendo terminadas gradativamente, de acordo com as possibilidades econômicas de cada família. Muitas famílias vivem em casa de aluguel e, outras, em casas de aluguel social. Essas características, segundo os registros do Projeto Político Pedagógico (2016, p.09), exigiram, e ainda exigem, um trabalho intenso, para despertar o sentimento de pertencimento em relação à comunidade escolar.

[1] PPP sigla utilizada para referir-se ao Projeto Político pedagógico da unidade escolar na qual transcorreu a pesquisa . O PPP foi uma das fontes para a caracterização da escola.

### 3.3. População

Para verificar a percepção dos educadores e educandos do Ensino Fundamental sobre violência escolar, participaram da pesquisa educadores e educandos de 01 escola pública municipal de Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais), localizada na região do extremo sul de uma cidade metropolitana do Vale do Paraíba, no interior do estado de São Paulo.

Foram participantes desta pesquisa 03 (três) educadores dos anos iniciais e 04 (quatro) dos anos finais, de cada escola, assim como 09 (nove) educandos dos anos iniciais e nove (09) educandos dos anos finais. O principal critério utilizado para a escolha dos educadores e dos educandos participantes dessa pesquisa foi a liderança exercida na unidade escolar, assim como o envolvimento nas ações e nos projetos voltados para a mediação de conflitos, a convivência e o enfrentamento da violência escolar.

A escolha dessa cidade, mais precisamente a escolha da região sul, como palco onde se desenrolou a pesquisa, deu-se pelo fato de a região apresentar a maior concentração de escolas públicas da rede municipal, além de ser considerada uma região de muita vulnerabilidade social, com índices expressivos de violência.

### 3.4 Instrumentos

A pesquisa foi realizada por meio de grupos de discussão que, de acordo com Ortega (2005, p. 36), é uma técnica a ser utilizada e a ser desenvolvida na pesquisa qualitativa, para recolher informações, sobretudo no estudo de situações revestidas de alguma complexidade, como as que são vivenciadas em ambientes escolares, pois pode permitir responder a alguns objetivos que se relacionam com a análise e a compreensão de situações educativas, como os processos de ensino e de aprendizagem, a qualidade das instituições, a resolução de conflitos, dentre outras, tanto do ponto de vista dos alunos quanto dos professores.

Foram utilizados como instrumentos de pesquisa os grupos de discussão, com um roteiro (apêndice I) voltado para os educadores e outro roteiro (apêndice II) voltado para os estudantes. Nesses roteiros, foram contemplados três blocos de perguntas. Primeiramente, um bloco com questões de aquecimento, visando abordar aspectos relacionados à convivência. No segundo bloco, questões centrais, visando compreender a percepção dos sujeitos sobre a violência; o terceiro bloco apresentava questões finais, visando às formas de intervir na violência escolar. Os roteiros constam, na íntegra, nos apêndices (I e II).

A partir da organização dos sujeitos da pesquisa, formaram-se três grupos de discussão, sendo um grupo de estudantes dos anos iniciais, dos 4º e 5º anos, totalizando 09 estudantes, um grupo formado por estudantes dos anos finais, dos 8º e 9º anos, totalizando 09 estudantes, e um grupo formado por professores que lecionam para os estudantes do grupo de discussão, totalizando 07 professores.

A pesquisa se desenrolou em uma única escola, tendo, então, ao todo, 03 (três) grupos de discussão, com 25 sujeitos envolvidos na pesquisa.

O Grupo de Discussão (GD), ao trabalhar com a fala e situando-se dentro das perspectivas do discurso social, permite chegar a um tipo de informação diferente daquela a que se chegaria com o recurso a outras técnicas. Segundo Ortega (2005, p. 24), a informação recolhida desvenda e dá a conhecer os aspectos internos da problemática em debate, por meio da riqueza das subjetividades partilhadas e assimiladas pelo grupo, para a construção do seu próprio discurso.

### 3.5 Procedimentos para a coleta de dados

Foram organizados três grupos de discussão, sendo um grupo de estudantes dos anos iniciais, preferencialmente do 4º ou do 5º ano (o que totalizou 09 estudantes), um grupo formado por estudantes dos anos finais, preferencialmente do 8º ou do 9º ano (totalizando 09 estudantes), e um grupo formado por professores que lecionavam para os estudantes dos grupos de discussão já citados (07 professores).

Por utilizar seres humanos para a coleta de dados, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Após sua aprovação, por meio do parecer nº1767797 (CEP/UNITAU), foi solicitada a autorização da Secretaria Municipal de Educação, bem como da gestora da escola, para que fosse possível realizar a coleta de dados. Prioritariamente, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo III) aos sujeitos que aceitaram participar do estudo, assim como o Termo Livre e Esclarecido, no caso dos responsáveis pelas crianças e pelos adolescentes, para que os mesmos pudessem participar dos grupos de discussão (Anexo IV), sendo-lhes garantido o sigilo de sua identidade, bem como assegurada sua saída do presente estudo, se assim desejassem, a qualquer tempo.

Os registros, gravações em áudio armazenados, utilizados na pesquisa, assim como os dados coletados e não utilizados, serão destruídos ao término do estudo. Garantindo-se o sigilo e o anonimato dos participantes, bem como a impossibilidade do uso dos materiais coletados para outros fins não previstos nos TCLE desta pesquisa.

A partir da formação dos 03 grupos, foram agendados os encontros com cada grupo. Antes de iniciar a discussão de grupo, a moderadora agradeceu a presença e a disponibilidade de todos e explicou novamente o objetivo do encontro. Propiciou-se, ainda, um momento no qual os sujeitos da pesquisa puderam se apresentar uns aos outros. O tempo previsto para a discussão de grupo foi de uma a duas horas. Para que fosse possível realizar a posterior transcrição da coleta de dados, toda a discussão do grupo foi gravada com recurso audiovisual.

Para a realização dos grupos de discussão, contamos com a parceria generosa da equipe gestora da unidade escolar, dos pais e ou responsáveis e dos sujeitos da pesquisa, pois, para reunir os professores dos anos iniciais e dos anos finais, foi necessário solicitar a dispensa desses professores em relação à participação no HTC (Horário de Trabalho Coletivo), assim como foi preciso solicitar a vinda de professores e alunos em período contrário ao de aulas, para que os grupos fossem realizados a contento.

A discussão de grupo ocorreu em um salão, com ambiente calmo e com as cadeiras dispostas em círculo. No centro do círculo, foram colocados cartazes em tamanho A4, com cenas que remetiam a situações de violência física, verbal, psicológica, simbólica, etc. Antes de iniciarmos a discussão, os participantes do grupo dos educandos dos anos finais e do grupo dos educadores assistiram a um vídeo motivador, no qual, durante uma reportagem, foram abordados diversos tipos de violência presentes no universo escolar. Entrevistaram vítimas de situações de violências (educandos e educadores) e, ao final da reportagem, entrevistaram o educador e filósofo Mário Sergio Cortella, momento em que foi comentado pelo educador e filósofo o papel da escola e da sociedade no combate ao fenômeno da violência escolar. Após o período inicial do grupo, no qual foi realizada uma atividade de acolhida e de motivação (imagens e vídeo), deu-se continuidade aos grupos, por meio das perguntas de aquecimento, que tratavam, especificamente, das questões relativas à convivência. As questões foram as seguintes: em uma palavra, diga como se sente nesta escola; Como é a convivência escolar entre os estudantes? Como é a convivência entre os estudantes e os professores?

Após a proposição dessas questões de aquecimento, encaminhou-se a discussão para as questões centrais, que tratavam da visão/percepção dos educandos e dos educadores sobre a questão da violência. Essas questões foram as seguintes: o que vocês entendem por violência

escolar? O que vocês entendem por conflito? Vocês percebem a violência no ambiente escolar? Em quais situações?

Posteriormente, e de forma harmoniosa, encaminhou-se a discussão de grupo para as questões finais, que abordaram as formas de intervir na violência escolar, considerando a óptica de educadores e de educandos. Essas questões foram as seguintes: o que vocês entendem ser a função social da escola nos dias atuais? O que vocês sugerem como ações que a escola deveria desempenhar para intervir na violência escolar?

Cabe salientar a disposição de todos os sujeitos convidados para participarem da pesquisa. Nos três grupos de discussão, houve uma grande participação de todos os envolvidos. Aconteceram momentos de intensa discussão ao redor de temas mais polêmicos, evidenciando-se algumas divergências existentes entre os participantes. Já em outros momentos, alguns participantes ficaram muito emocionados ao reviverem situações de violência das quais foram vítimas, e alguns chegaram às lágrimas. Ressalta-se que tais situações ocorreram nos três grupos, e, nesses momentos mais delicados, os próprios participantes demonstraram sensibilidade e empatia, e, de imediato, souberam acolher aquele(a) que, ao relembrar a dor, sentiram-na novamente. No intervalo de realização dos encontros com os grupos, os "boatos" se espalharam, e muitos alunos e professores que não haviam sido convidados para participar da pesquisa, devido aos critérios estabelecidos para a escolha, procuraram a pesquisadora e demonstraram interesse em participar. Infelizmente, a quantidade de critérios estabelecidos não permitiu que se ampliasse o número de participantes. Somente no grupo de educadores é que foi possível considerar mais um sujeito de pesquisa, o que fez com que o número de participantes subisse de 06 para 07. Ao final de cada um dos grupos de discussão, em forma de agradecimento pela disponibilidade e pela atenção com que todos os sujeitos se fizeram presentes na pesquisa, foi oferecido um café a todos. Nos momentos finais dos grupos, muitos participantes expressaram o quão prazeroso e significativo foi poder participar da discussão e ter podido ouvir e ser ouvido no ambiente escolar.

### 3.6 Procedimentos para a análise de dados

Os dados obtidos por meio dos grupos de discussão foram analisados a partir dos parâmetros da Análise de Conteúdo, tendo como base a conceituação de Bardin (2006), bem como as etapas da técnica explicitadas por esse autor. Tal opção se deveu ao fato de esse autor ser o mais citado no Brasil em pesquisas que adotam a análise de conteúdo como técnica de

análise de dados. Bardin (2006) refere que a análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Abarca, ainda, a análise das comunicações, por meio de procedimentos sistemáticos de descrição e de categorização dos conteúdos das discussões em grupo. A análise ocorre a partir da explicitação, da sistematização e da expressão dos conteúdos das mensagens, com o objetivo de realizar inferências sobre os conteúdos e o contexto de produção da mensagem. Dentre as diversas formas que a análise de conteúdo pode assumir, optou-se pela análise por categorias e pela análise de ocorrências simultâneas.

A análise por categorias funciona a partir de uma segmentação do texto em unidades, seguida de uma classificação dessas unidades em categorias, definidas, a *priori*, a partir de uma análise teórica, ou induzidas pelo próprio texto. A análise de ocorrências simultâneas procura estudar as presenças (ou ausências) de diferentes elementos em uma unidade de texto, isto é, de um fragmento de texto previamente definido. A frequência das ocorrências é indicativa da associação ou da dissociação dos elementos no discurso dos sujeitos participantes dos grupos de discussão.

Para aprofundamento da análise de conteúdo e organização das categorias, utilizou-se *o software* IRaMuTeQ *(Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires),* desenvolvido por Pierre Ratinaud (2009). Trata-se de um programa informático gratuito, que se ancora no software R e permite diferentes formas de análises estatísticas sobre *corpus* textuais e sobre tabelas formadas a partir de palavras dos sujeitos entrevistados. Desenvolvido, inicialmente, em língua francesa, esse programa começou a ser utilizado no Brasil em 2013. O IRaMuTeQ possibilita os seguintes tipos de análises: estatísticas textuais clássicas; pesquisa de especificidades de grupos; classificação hierárquica descendente; análises de similitude e nuvem de palavras. Pelo seu rigor estatístico, pelas diferentes possibilidades de análise, por sua interface simples e compreensível, e, sobretudo por seu acesso gratuito, o IRaMuTeQ traz muitas contribuições aos estudos em ciências humanas e sociais, que têm nos materiais textuais uma fonte importante de dados de pesquisa.

O *software* divide o conteúdo das entrevistas em unidades de contexto elementares (UCE), ou seja, segmentos de discurso que caracterizam o contexto da unidade de registro que, nesse caso, é a palavra. A partir daí, o *software* busca agrupar as UCE em classes de discurso.

A intenção da análise de conteúdo é inferir sentidos relativos às condições de produção dos discursos, inferência essa que recorre a indicadores (quantitativos ou não). A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicação que tem como

objetivo ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados coletados. Como afirma Chizzotti (2006, p. 98), “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

Todos esses aspectos das representações sociais ficaram representados quando os relatos obtidos por meio dos grupos de discussões foram tratados no IRaMuTeQ. O referido programa, além de permitir uma análise lexical quantitativa que considera a palavra como unidade, também oferece a sua contextualização no *corpus* ou nos relatos. O tratamento dado pelo IRaMuTeQ aos relatos dos grupos de discussão foram organizados pelo *software* em um dendograma, uma nuvem de palavras, um corpo textual (*corpus couleur*) e um *rapport*.

# 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As representações sociais comportam dimensões históricas, sociais e culturais, que se manifestam na organização, nas ações e nas relações do cotidiano escolar. Entender as representações dos múltiplos protagonistas que compõem esse contexto como dimensões da complexidade do fenômeno da violência no cotidiano escolar significa empreender um esforço de compreender a escola, em si mesma, também como complexa e multifacetada.

Na perspectiva de compreender a escola dessa forma, neste estudo foram analisadas representações sobre as violências que se manifestam no cotidiano escolar, com o propósito de compreender melhor esse fenômeno e subsidiar formas de redução e de prevenção de ações violentas percebidas no espaço escolar.

Com a intenção de identificar os significados atribuídos pelos educadores e educandos aos casos de violência ocorridos nas escolas, foi realizada a coleta de dados, utilizando-se três grupos de discussão, sendo um grupo formado por nove crianças e pré-adolescentes, estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, um grupo formado por nove adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental, e um grupo formado por sete professores dos anos iniciais e dos anos finais do Ensino Fundamental. Esses participantes, que, ao todo, somam 25 sujeitos da pesquisa, são pertencentes à mesma escola.

Partimos do pressuposto de que as representações são criadas para que as pessoas possam interagir com o mundo, tanto física como intelectualmente, compartilhando os aspectos subjetivos (valores, ideias, noções, atitudes) com o meio social. Com base na estrutura das representações sociais, Moscovici (1978) configura as representações sociais em três dimensões: a atitude, a informação e o campo de representação. A atitude que o grupo tem perante o objeto da representação social refere-se a um conjunto de orientações, cognitivas e afetivas, do sujeito. No que diz respeito à informação que um dado grupo apresenta a respeito de um objeto social, refere-se a fontes e organização dos conhecimentos. O campo de representação ou de imagem está ligado à organização dos elementos que formam a representação, o que remete à ideia de imagem acerca do objeto representado. São elaborações construídas na dinâmica do processo das relações, o que se dá na prática social e histórica desse sujeito. Não se pode conceber o estudo das Representações Sociais desarticuladamente do meio social no qual os sujeitos estão inseridos.

## 4.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

A apresentação dos dados e da discussão inicia-se a partir da caracterização dos sujeitos da pesquisa (perfil). Sendo assim, parte-se da descrição dos dados gerais (idade, gênero, naturalidade, tempo na unidade escolar, escolaridade, religião, com quem reside e alguns aspectos sobre questões econômicas, como trabalho e moradia) sobre os sujeitos pesquisados. Como trabalhamos com três grupos de discussão distintos, também apresentaremos esses dados especificamente, por grupo de discussão.

### 4.1.1 Perfil dos sujeitos (grupo de discussão – crianças – Ensino Fundamental - Anos Iniciais)

Deste grupo de discussão, participaram 09 crianças, todas entre 09 e 12 anos de idade incompletos. A maioria das crianças tinha 09 anos na época da coleta. Desses 09 sujeitos, 04 são meninos e 05 são meninas.

A maioria dos sujeitos (06 alunos) pertencentes a esse grupo de discussão nasceu no Município em que se desenrolou a pesquisa, 01 aluno era natural de Itaquaquecetuba-SP, e 02 alunos nasceram em Jacareí-SP. Do total, 05 alunos cursavam, na época da pesquisa, o 4º ano do Ensino Fundamental (anos iniciais), e 05 alunos cursavam o 5º ano do Fundamental (anos iniciais).

Considerando que a maioria dos sujeitos declarou estar matriculada nessa unidade escolar há três anos, entendemos que representa quase que toda a experiência adquirida por eles. A pesquisa apontou, ainda, que 06 sujeitos se declararam católicos, 02 evangélicos e 01 sem religião. Dos 09 alunos, apenas 01 mora somente com o pai, os demais moram com pai e mãe, e todos têm irmãos. Nenhuma das crianças desse grupo da pesquisa declarou já ter experiência de trabalho com remuneração.

Do total dos sujeitos deste grupo, apenas 01 declarou que seu núcleo familiar não tem casa própria.

Em relação a este grupo de discussão, uma das características que foi determinante para compor o grupo foi o fato de todos exercerem liderança na unidade escolar, sendo reconhecidos como representantes dos alunos do Ensino Fundamental: Anos Iniciais.

### 4.1.2 Perfil dos sujeitos (grupo de discussão – adolescentes – Ensino Fundamental - anos finais)

Deste grupo de discussão, participaram 09 adolescentes, com idades entre os 12 anos completos e os 17 anos incompletos, e a maioria tinha 14 anos na época da coleta. Desses 09 participantes, 03 são meninos e 06 são meninas.

A maioria dos sujeitos (06 alunos) pertencente a este grupo de discussão nasceu no Município no qual se desenrolou a pesquisa, (01aluno ) era natural de Águas Belas-PE, e (02 alunos) nasceram em Jacareí-SP. Do total, 04 cursavam, na época, o 8º ano do Ensino Fundamental (anos finais), e 05 cursavam o 9º ano do Fundamental (anos finais). Três alunos estavam matriculados nesta unidade escolar há 01 ano, 02 matriculados há 2 anos, 03 matriculados há 03 anos e apenas 01 adolescente estava matriculado há 04 anos. Outro dado interessante refere-se à forma como os sujeitos desse grupo declararam sua religião. Do total, 05 se declararam católicos, 03 se declararam evangélicos e 01 declarou-se cristão.

A pesquisa apontou, ainda, que, dos 09 participantes, 06 moram com o pai e a mãe, 01 mora com a tia (declarou não ter pai e nem mãe), e 02 moram com mãe e padrasto. Dois desses adolescentes são filhos únicos, os demais (07) possuem irmãos.

Dos muitos dados colhidos na pesquisa, chama-nos atenção o que diz respeito à condição social do grupo. Todos declararam ter moradias próprias, contudo, desses nove adolescentes, cinco declararam já terem passado por experiência com trabalho remunerado Dos que disseram já trabalhar ou já terem trabalhado, apontaram as seguintes atividades como praticadas e entendidas por eles como trabalho remunerado: 01 atendente de padaria 01; 01 auxiliar em *buffet*; 01 auxiliar em *pet shop*; 01 faxineira e 01 secretária. Considerando-se que nenhum desses adolescentes tem algum tipo de contrato trabalhista, entende-se que todos estão/estiveram irregularmente inseridos no mundo do trabalho.

Também em relação a este grupo de discussão, uma das características determinantes para compor o grupo pesquisado foi o fato de todos exercerem liderança na unidade escolar, sendo reconhecidos como representantes dos alunos do Ensino Fundamental – anos finais.

### 4.1.3 Perfil dos sujeitos (grupo de discussão – educadores)

Deste grupo de discussão participaram 07 educadores, sendo 03 professores polivalentes, atuantes no Ensino Fundamental - Anos Iniciais, e 04 professores atuantes no Ensino Fundamental - Anos Finais, licenciados nas seguintes áreas: 01 professor de Arte; 01

professor de Ciências; 01 professor Educação Física e 01professor Matemática. Do total desses participantes da pesquisa, 04 são professores efetivos da Rede Municipal, porém estavam em período de estágio probatório[2], e três eram professores contratados por prazo determinado à época desta pesquisa. Todos os educadores participantes dessa pesquisa estavam na faixa etária entre 30 e 59 anos. No referente ao gênero, observamos que as mulheres representam a maioria dos sujeitos pesquisados, totalizando 5 professoras e 2 professores.

Observa-se que tal fato vem ao encontro dos dados do IBGE (2010), segundo os quais as mulheres representam 51% da população brasileira, assim como sobre a presença majoritária das mulheres nas licenciaturas, ao que a UNESCO (2009) denominou de "feminização" do magistério.

Outro dado interessante é o de que apenas 02 professores participantes da são naturais do Município no qual transcorreu a pesquisa. Os demais são naturais de outros municípios. Apenas 01 era oriundo de outro estado.

No referente à formação acadêmica, todos têm formação universitária (licenciatura), e apenas 01possuía uma pós-graduação. Quanto à atuação profissional, 05 participantes declararam trabalhar apenas nesta unidade escolar, 01trabalha conjuntamente na rede pública municipal e na rede pública estadual, e um declarou atuar na rede pública municipal e também rede privada.

Os educadores participantes desta pesquisa não são iniciantes na profissão. No referente ao tempo em que atuam como professores, têm entre 04 e 19 anos de atuação. Apesar do tempo em que atuam como professores, o tempo em que atuam na escola *locus* da pesquisa é inferior a um ano.

Do total de participantes, 06 declararam o estado civil casado(a), 01 declarou o estado viúvo(a). Apenas 02 não tinham filhos. No referente à religião, a maioria (06 professores) declarou ser evangélico, dois afirmarem ser católicos, 01 afirmou ser cristão e 01 afirmou que não tinha religião.

[2] Período pelo qual um servidor público concursado de provimento efetivo passa por um processo de avaliação no cargo. Na rede de ensino em questão, o período probatório refere-se a 03 anos

## 4.2 Dados qualitativos

Moscovici (2003), em seus estudos, aborda dois processos formadores das representações sociais, realizados por meio de um duplo mecanismo, denominado ancoragem e objetivação.

Objetivar é, essencialmente, uma operação formadora de imagens; o processo por meio do qual noções abstratas são transformadas em algo concreto, quase tangível, ou seja, é reproduzir um conceito em uma imagem, até que essa imagem se converta em um elemento da realidade, em vez de ser somente um elemento do pensamento. É como se constituem os elementos de uma representação social, e o trajeto através do qual adquirem materialidade. Assim, a objetivação concretiza um novo conceito, mediado por elementos identificadores segundo crenças, ideias, informações, vivenciados pelo grupo no qual se está inserido.

A ancoragem está dialeticamente articulada à objetivação, e classifica e dá nome a alguma coisa. Assemelha-se a um processo de categorização, uma vez que atribui aos objetos um local dentro de uma malha de significados; é o processo de reconhecimento dos objetos, tornando o não familiar em familiar, interpretando o contexto social e tudo o que nele está inserido. Quando pensa sobre um objeto, o indivíduo, enquanto sujeito social, usa como referência experiências e esquemas de pensamentos já estabelecidos, porque nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamento anteriores, que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura.

### 4.2.1 Classificação hierárquica descendente

A coleta de dados para a pesquisa se deu por meio da realização de 03 grupos de discussão, sendo um com educandos, crianças do Ensino Fundamental, dos anos iniciais; outro com educandos adolescentes pertencentes ao Ensino Fundamental, dos anos finais e, por último, um com educadores pertencentes aos anos iniciais e aos anos finais. Cada relato foi composto por conteúdos semânticos, que formaram o banco de dados ou *corpus*, analisado pelo *software* IRaMuTeQ.

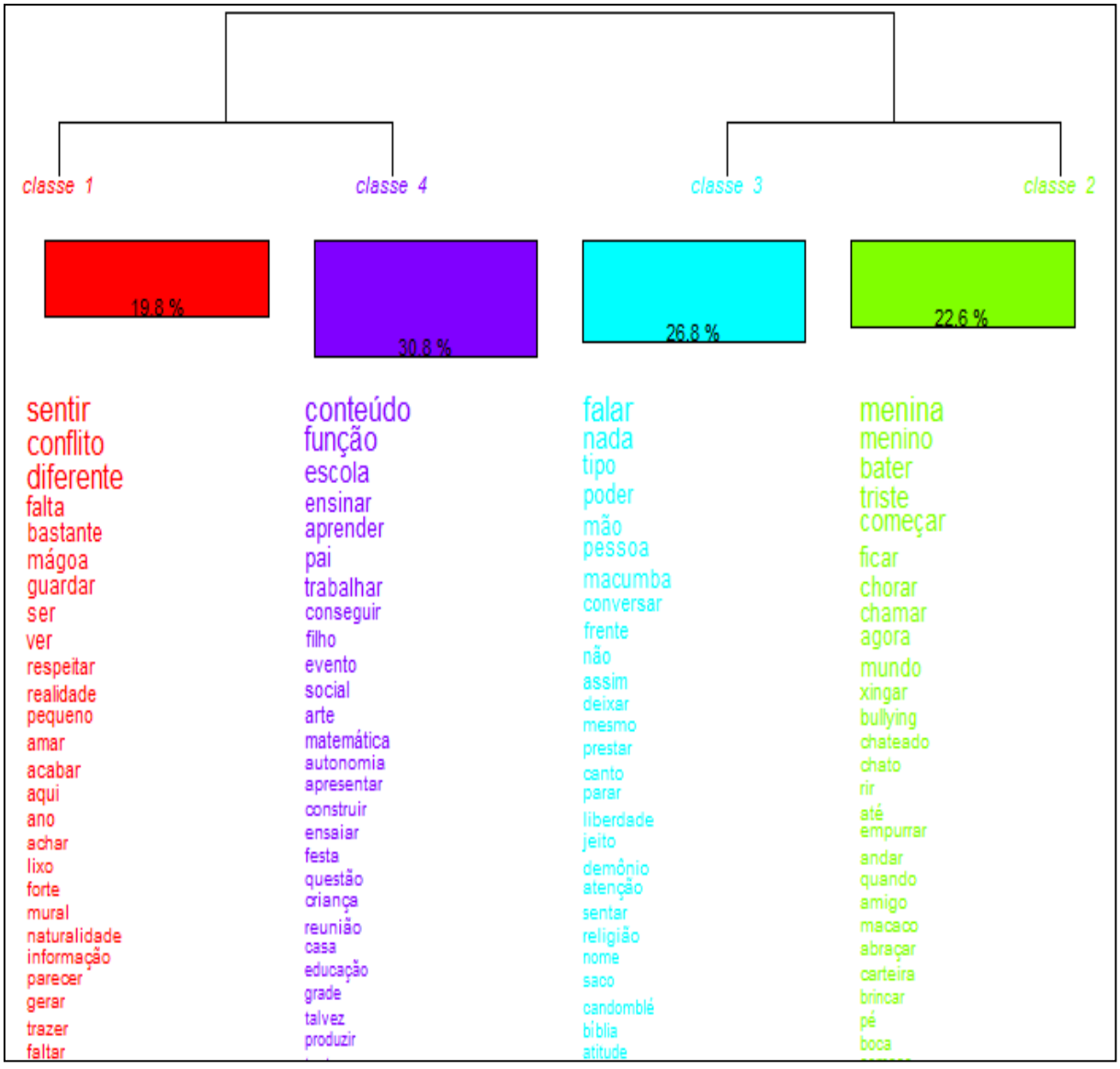
Foi realizada uma Análise da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), a qual permite a análise das raízes lexicais e oferece os contextos nos quais as classes estão inseridas, de acordo com o segmento de textos do *corpus* da pesquisa. O *corpus* resultante dos 03 grupos de discussão foi dividido em 02 sub*corpus*, por meio da classificação hierárquica descendente, estabelecendo 04 classes de segmentos de textos. Cada *subcorpo* foi dividido em

02, obtendo-se as classes 1, 2, 3 e 4. Em outro momento, houve outras divisões que originaram, de um lado, as classes 1 e 4 e, de outro, as classes 3 e 2.

Cabe salientar que os roteiros utilizados nos 03 grupos de discussão, para a coleta de dados, teve por finalidade proporcionar estímulos aos sujeitos, para que pudessem posicionar-se espontaneamente. Buscou-se criar condições favoráveis e que permitissem aos educadores e educandos exporem seus conhecimentos, suas opiniões, crenças e seus valores sobre o objeto de interesse do presente estudo.

Os dados apresentados correspondem, num primeiro momento, a análise geral dos relatos apresentados nos grupos de discussão. Cada uma das classes formadas é apresentada na Figura 4.

**Figura 4.** Classes formadas a partir do tratamento dos dados – IRaMuTeQ



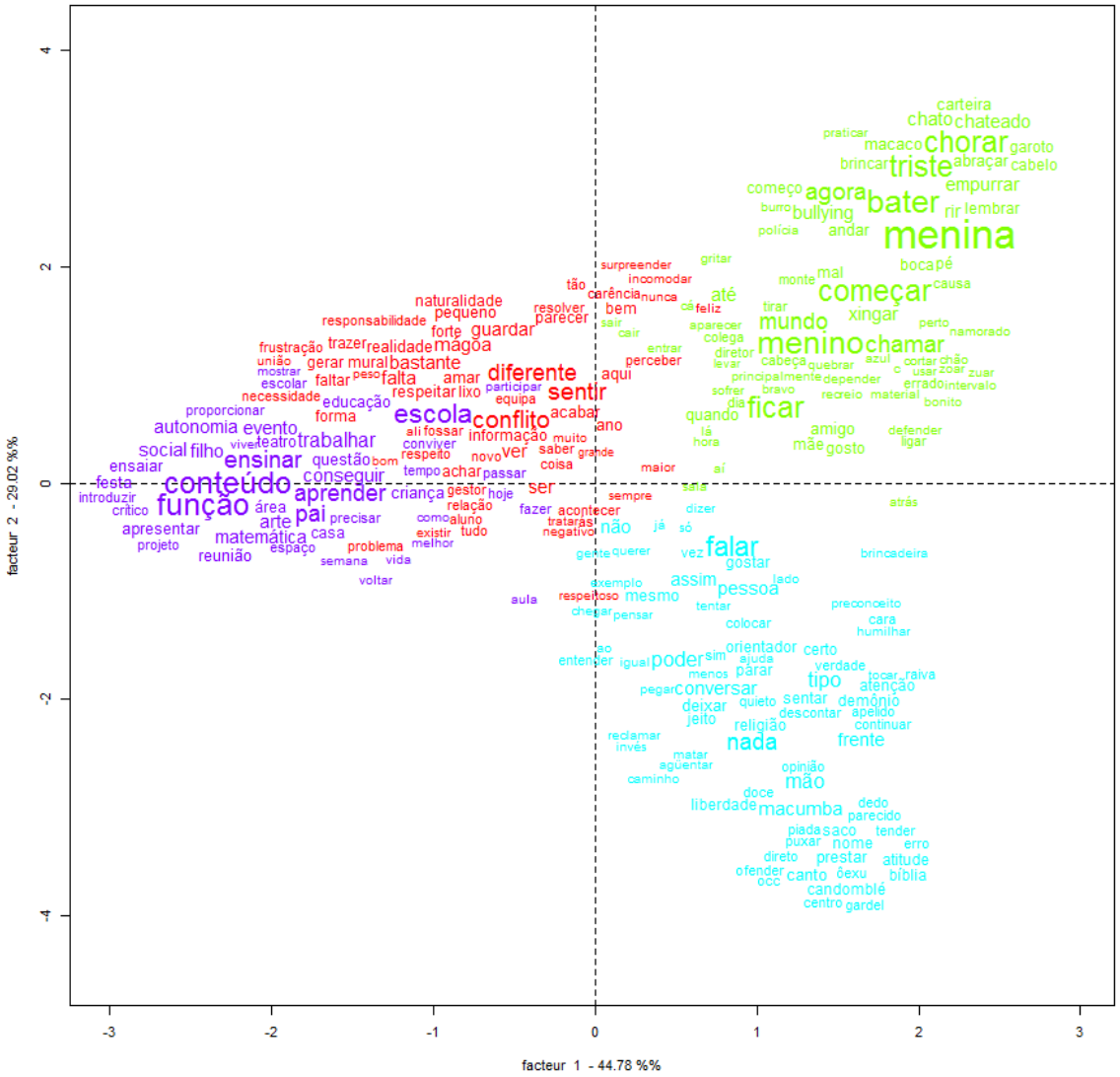

**Fonte:** IRaMuTeQ

Cada uma das classes é apresentada no dendograma e no rapport, a categorização da classe, o valor percentual em relação ao total do corpus analisado, as palavras que compõem as respectivas classes, a frequência (f) de palavras dentro da classe, bem como a indicação do grau de significância das palavras que possuem mais afinidade com a classe, por meio da associação.

Do total das 500 Unidades de Contexto Elementar (UCE) encontradas, 154 estão alocadas na classe 4, quantitativo esse que representa 30,8%, demonstrando que se trata da maior de todas as classes. O segundo maior agrupamento contextual foi distribuído na classe 3, na qual estão reunidas 134 UCE, as quais representam 26,8% do total. Nas demais classes foram alocadas um número menor de UCE, sendo que, na classe 2, foram agrupadas 113 UCE, o que corresponde a 22,6% do total. A classe 1 se distingue das demais por ser a menor classe, na qual foram agrupadas 99 UCE, as quais equivalem a 19,8% do total.

O agrupamento dos discursos em quatro classes distintas, estáveis e homogêneas, representadas na figura 5, possibilita verificar que as classes 1 e 4 são representadas graficamente próximas uma da outra, pelo fato de que contêm, em seu conjunto, palavras formadoras de contexto, que se aproximam e que se complementam. Da mesma forma, pode-se observar que as classes 2 e 3 são adjacentes entre si, por reunirem léxicos que tratam de contextos próximos e complementares, como demonstra a figura 5 (nuvem de palavras).

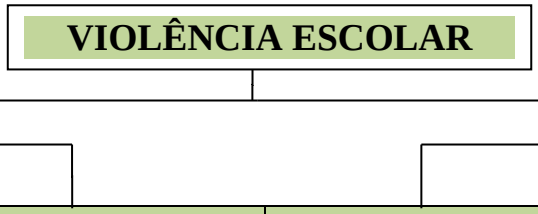
**Figura 5.** Nuvem de associação de palavras e classes formadas pelo software IRaMuTeQ




**Fonte**: *IRaMuTeQ*

Apesar de cada uma das classes conter contextos léxicos diferentes, específicos de cada classe, o conjunto representado pelas classes 1 e 4, e 3 e 2, formam subgrupos contextuais distintos, com significado próprio. As palavras, léxicos ou vocábulos mais recorrentes no texto analisado estão relacionados na figura 6 e distribuídos na ordem decrescente, dentro das respectivas classes.

**Figura 6.** Dendograma das classes identificadas e das palavras com maior incidência – IRaMuTeQ




| FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA | | REPRESENTAÇÕES VIOLÊNCIA/ CONFLITO | |
|---|---|---|---|
| **CLASSE 1 19,8%** | **CLASSE 4 30,8%** | **CLASSE 3 26,8%** | **CLASSE 2 22,6%** |
| SENTIR | CONTEÚDO | FALAR | MENINA |
| CONFLITO | FUNÇÃO | NADA | MENINO |
| DIFERENTE | ESCOLA | TIPO | BATER |
| FALTA | ENSINAR | PODER | TRISTE |
| BASTANTE | APRENDER | MÃO | COMEÇAR |
| MÁGOA | PAI | PESSOA | FICAR |
| GUARDAR | TRABALHAR | MACUMBA | CHORAR |
| SER | CONSEGUIR | CONVERSAR | CHAMAR |
| VER | FILHO | FRENTE | AGORA |
| RESPEITAR | EVENTO | NÃO | MUNDO |
| REALIDADE | SOCIAL | ASSIM | XINGAR |
| PEQUENO | ARTE | DEIXAR | BULLYING |
| AMAR | MATEMÁTICA | MESMO | CHATEADO |
| ACABAR | AUTONOMIA | PRESTAR | CHATO |
| AQUI | APRESENTAR | CANTO | RIR |
| ANO | CONSTRUIR | PARAR | ATÉ |
| ACHAR | ENSAIAR | LIBERDADE | EMPURRAR |
| LIXO | FESTA | JEITO | ANDAR |
| FORTE | QUESTÃO | DEMÔNIO | QUANDO |
| MURAL | CRIANÇA | ATENÇÃO | AMIGO |
| NATURALIDADE | REUNIÃO | SENTAR | MACACO |
| INFORMAÇÃO | CASA | RELIGIÃO | ABRAÇAR |
| PARECER | EDUCAÇÃO | NOME | CARTEIRA |
| GERAR | GRADE | SACO | BRINCAR |
| TRAZER | TALVEZ | CANDOMBLÉ | PÉ |
| FALTAR | PRODUZIR | BÍBLIA | BOCA |
| **CONVIVÊNCIA** | **FUNÇÃO DA ESCOLA** | **CONFLITO** | **VIOLÊNCIA** |

**Fonte**: *IRaMuTeQ*

Na análise, as variáveis correspondem, de um lado, às palavras presentes no texto analisado, e, de outro, pelas classes de discurso. Dessa forma, quanto mais próximo da borda de cada uma das classes representadas na figura 3 estiver o vocábulo, mais elevado está o vocábulo e, dessa maneira, maior é a sua associação com a respectiva classe de discurso. Partindo dessa análise, foi possível estabelecer relação com o contexto em que tais vocábulos foram empregados pelos sujeitos da pesquisa e dar nomenclatura específica para cada uma das

classes. Essas classes foram apresentadas pela ordem de maior incidência: Classe 1- 19,8%, classe 4 – 30,8%, classe 3 – 23,8% e classe 2 com 22,6%.

As palavras pertencentes à classe 1 estão relacionadas com a forma como os sujeitos da pesquisa concebem as relações que se estabelecem no universo escolar. Dessa forma, a esta classe de discurso foi dada a nomenclatura de "Convivência". A Classe 4 apresenta palavras voltadas aos sentidos dos sujeitos em relação a qual seria a função da escola e de que forma ela poderia intervir na violência. Dessa forma, a esta classe de discurso foi dada a nomenclatura de Função Social da Escola. A classe 3 agrupa palavras que estão relacionadas à percepção dos sujeitos sobre relações conflituosas que se estabelecem no cotidiano escolar, sendo-lhe designada a nomenclatura "Conflito". A classe 2 reúne os léxicos pertinentes às situações de violência percebidas e ou vivenciadas pelos sujeitos no ambiente escolar, sendo então nomeada "Violência".

Cada classe contém agrupamentos com sentidos próprios, que correspondem aos sentidos dos sujeitos sobre o objeto pesquisado, o que possibilita o estudo das representações. Como se observa na figura 7, o primeiro bloco formado pelas classes 1 e 4 relaciona as concepções dos educadores e educandos sobre a função da escola e a interação que ocorre nesse ambiente (convivência), sendo denominado de Função Social da Escola. O segundo bloco, formado pelas classes 2 e 3, agrupa questões relacionadas às concepções dos sujeitos sobre violência e conflito no ambiente escolar, sendo denominado "Representações sobre Violência e Conflito". Para a análise de conteúdo, considerou-se, inicialmente, a separação dos discursos em dois blocos distintos: o primeiro, composto pelas classes 1 e 4 (Função Social da Escola), e o segundo, composto pelas classes 2 e 3 (Representações sobre Violência e Conflito).

A partir da organização das classes em dois blocos distintos, optou-se por iniciar a análise pelo primeiro bloco (Função Social da Escola), especificamente a partir da classe 4, de maior incidência, que trata das concepções dos sujeitos sobre a função da escola e, na sequência, da classe 1, que apresenta elementos sobre as interações (convivência) que ocorrem no ambiente escolar. Depois da análise do primeiro bloco, iniciou-se a o segundo bloco com a análise da classe 2, que trata da concepção dos educadores e educandos sobre violência, e da classe 3 , que trata da concepção dos educadores e educandos sobre conflito.

A princípio, a análise foi realizada de forma geral, abrangendo os dados relativos à percepção dos sujeitos sobre o objeto da pesquisa. Em um segundo momento, a análise abordou especificamente os sentidos compartilhados por educadores e educandos sobre o objeto de pesquisa. No terceiro momento, apresenta-se um comparativo entre essas

concepções, momento em que se discutiu como essas concepções sobre violência escolar interferem na mediação de conflitos e no enfrentamento à violência escolar.

### 4.2.2 Primeiro bloco – Função social da escola

O primeiro bloco foi composto pelas classes 1 e 4, que juntos somam 50,6% de todos os discursos analisados e revelam os sentidos dos sujeitos sobre qual seria a função social da escola. Os discursos presentes nos grupos de discussão evidenciam que, ao focalizarem qual seria a função da escola, os sujeitos revelaram um pouco sobre as interações (convivência) que ocorrem no interior desta instituição. A figura a seguir, produzida a partir dos dados tratados pelo *IRaMuTeQ*, retrata o primeiro bloco, assim como suas classes subjacentes.

**Figura 7:** Dendograma das classes identificadas e palavras com maior incidência no bloco 1: Função Social da Escola – IRaMuTeQ

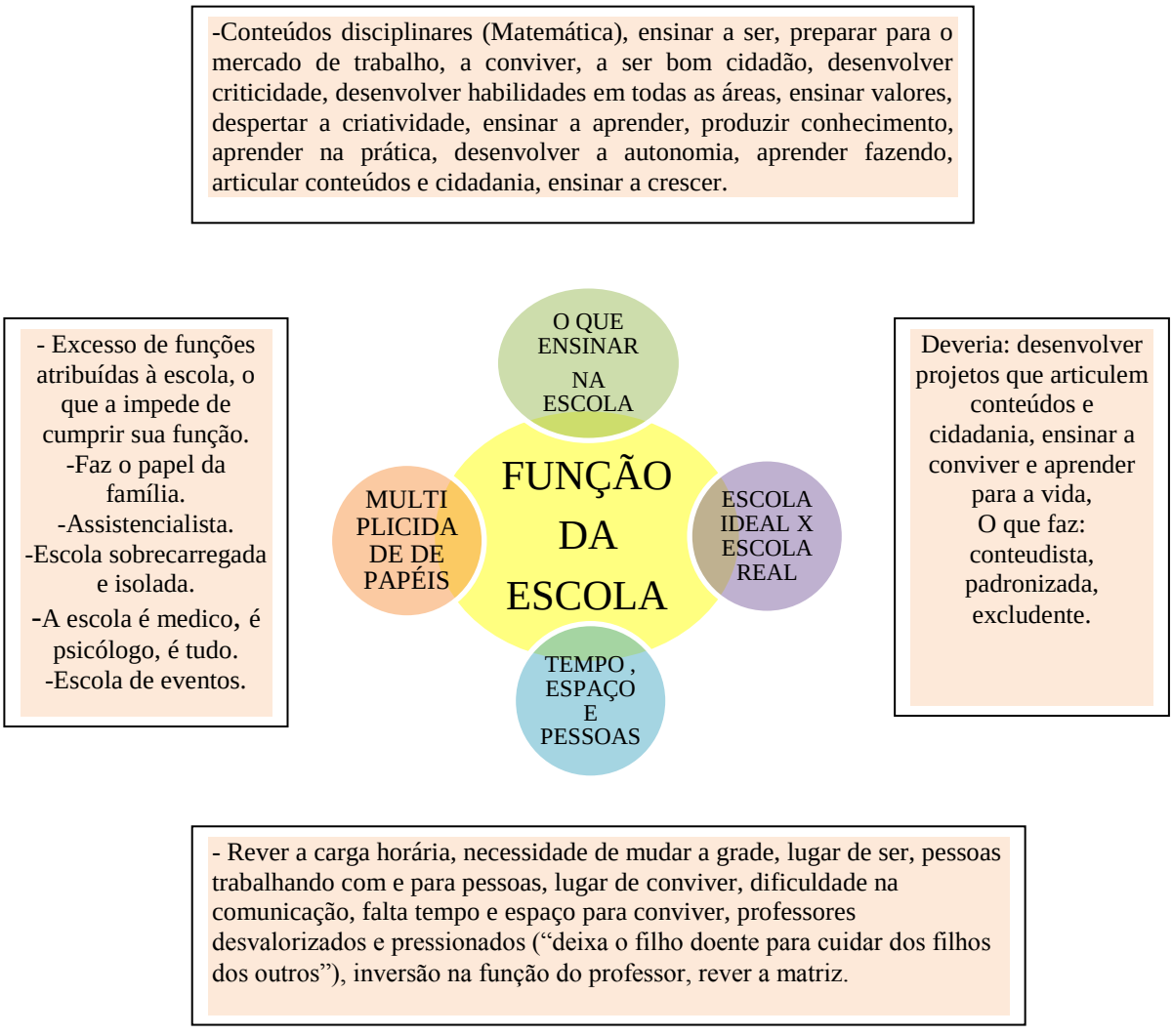
| **FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA** | |
|---|---|
| **CLASSE 1**<br>**19,8%** | **CLASSE 4**<br>**30,8%** |
| SENTIR | CONTEÚDO |
| CONFLITO | FUNÇÃO |
| DIFERENTE | ESCOLA |
| FALTA | ENSINAR |
| BASTANTE | APRENDER |
| MÁGOA | PAI |
| GUARDAR | TRABALHAR |
| SER | CONSEGUIR |
| VER | FILHO |
| RESPEITAR | EVENTO |
| REALIDADE | SOCIAL |
| PEQUENO | ARTE |
| AMAR | MATEMÁTICA |
| ACABAR | AUTONOMIA |
| AQUI | APRESENTAR |
| ANO | CONSTRUIR |
| ACHAR | ENSAIAR |
| LIXO | FESTA |
| FORTE | QUESTÃO |
| MURAL | CRIANÇA |
| NATURALIDADE | REUNIÃO |
| INFORMAÇÃO | CASA |
| PARECER | EDUCAÇÃO |
| GERAR | GRADE |
| TRAZER | TALVEZ |
| FALTAR | PRODUZIR |
| **CONVIVÊNCIA** | **FUNÇÃO DA ESCOLA** |

**Fonte**: *IRaMuTeQ*

### 4.2.3 Classe 4 – Função da escola

A classe de discurso 4 contém os léxicos de maior incidência, e os elementos indicadores do contexto percebido pelos sujeitos sobre qual seria a função da escola. Isso se evidencia quando se observam as palavras mais utilizadas no fragmento de texto, que formaram as UCE alocadas nessa classe. Observa-se que os termos: conteúdo, função, escola, seguidos de ensinar e aprender são utilizados para explicar o que, segundo os sujeitos da pesquisa, seria a função da escola. Após relacionar os léxicos e as falas dos sujeitos nos grupos de discussão, foi possível construir um mapa mental para visualizar a correlação entre os termos da classe.

**Figura 8:** Mapa Mental da Classe 04 (Função da Escola)




**Fonte:** mapa mental organizado pela autora

### 4.2.4 Escola ideal X Escola real

A concepção sobre qual seria a função social da escola torna-se muito complexa, na medida em que os sujeitos da pesquisa consideram, em grande medida, que a escola desempenha função decisiva na formação da sociedade, pois entendem que a escola ideal tem por finalidade o desenvolvimento da cidadania, o ensino de conteúdos conceituais e procedimentais, mas também tem a finalidade de ensinar a conviver e a aprender para a vida. A estudante adolescente[3] EA2, dos anos finais, afirma que:

> *A escola é um lugar de aprendizado, a gente vem aqui, estuda, a gente faz amigos, conhece amigos que a gente leva pra vida toda* [...]. *Eu acho que a escola não é um lugar pra vir estudar e acabou, só isso! É um lugar pra você fazer amigos e conhecer coisas novas.*

O entendimento da escola como um lugar não só de aprendizagem dos conteúdos sistematizados pela humanidade, mas também como um espaço no qual se forma para a vida foi muito presente nos discursos dos estudantes. Compreendendo aqui (formação para a vida) não só aspectos relacionados à cidadania e à convivência humana, mas também à formação para o mercado de trabalho, que acabaria por contribuir para a ascensão social dos estudantes futuramente, como se observa nas palavras da criança[4] EC7, dos anos iniciais:

> [...] *Ensinar a gente a crescer, ter um trabalho bom. A escola também ensina para quando crescermos sermos outra pessoa e termos um futuro, um melhor conhecimento das coisas.*

Ou ainda nas palavras da criança EC5 sobre a função da escola:

> *Ensinar os alunos a serem bons cidadãos e não ficarem fazendo coisas erradas. Educar e também nos ajudar a termos um futuro bom, nos ajudar a sermos o que quisermos ser, médico, etc.*

Sobre o entendimento da escola como uma instituição capaz de realizar a promoção humana, Saviani alerta que:

---

[3] As abreviações EA1, EA2, EA3, EA4, EA5, EA6, EA7, EA8, EA9 referem-se aos educandos adolescentes sujeitos da pesquisa, participantes do grupo de discussão 01.

[4] As abreviações EC1, EC2, EC3, EC4, EC5, EC6, EC7, EC8, EC9 referem-se aos educandos crianças sujeitos participantes do grupo de discussão 02.

> Os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo esta máxima: a prioridade de conteúdos que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino (SAVIANI, 1983, pag. 65 e 66).

Chama-nos a atenção que a maioria dos estudantes pertencentes aos dois grupos de discussão (crianças e adolescentes) demonstra visão positiva da escola e, embora haja a percepção crítica da escola como espaço de aprendizagem, também a concebem como local privilegiado de socialização, formação de atitudes e opiniões e desenvolvimento pessoal. Os estudantes acreditam que a escola lhes ensina coisas úteis para a vida e seu futuro, como se observa nas palavras da adolescente EA6:

> *Você consegue aprender de tudo o que você quiser. Você consegue abrir o seu próprio caminho na escola.*

Essa perspectiva de "vida melhor" no futuro para os estudantes manifesta-se, também, entre os educadores participantes desta pesquisa, contudo, ressaltam a importância de unir os conteúdos conceituais (várias áreas do conhecimento) aos conteúdos atitudinais, como fica subentendido no discurso da educadora[5] E5:

> [...] *Eu acho que deveria sim, priorizar essa parte de habilidades e conteúdos, porque é a escola que vai passar isso, nenhuma outra instituição vai passar isso, mas também agregar a tudo isso a parte da cidadania, do afeto. Porque a gente vive em sociedade. Eu falo muito pra eles: Olha , vocês vão conviver, vão constituir família. Tem que aprender a conviver.*

A compreensão de que a principal função da escola refere-se a questões pedagógicas, principalmente voltadas para o mercado de trabalho, é também presente nos três grupos pesquisados (crianças, adolescentes e educadores), contudo, esse discurso é mais forte entre os educadores, como se observa nas palavras do professor de matemática E6:

> *Pra mim a função da escola é educar para o mercado de trabalho.*

[5] As abreviações E1, E2, E3. E4. E5. E6 e E7 referem-se aos educadores sujeitos da pesquisa participantes do grupo de discussão 03.

Não é descartada, por parte dos educadores, a concepção da escola também como formadora de atitudes humanas; entretanto, apresentam críticas relacionadas à diversidade de funções que são cotidianamente atribuídas à escola.

> *A escola está sobrecarregada*! (E4).
> *A Função social da escola, hoje é tudo!* (E6).
> *A escola hoje é família, é tudo!* (E4) .
> *É tudo! É médico, é psicólogo, é família, é tudo*! (E3).

Segundo os educadores sujeitos da pesquisa, a escola está sobrecarregada, e isso faz com que a instituição entre em crise e, consequentemente, não consiga desempenhar de forma adequada nenhuma de suas supostas funções:

> *Antigamente íamos para a escola para aprender as matérias. O professor depositava o conteúdo. A criança vinha educada de casa e nós, na época crianças, íamos para a escola para aprender. Hoje em dia a criança vem para escola completamente crua e a gente tem que educar, a gente tem que ensinar* (E3).

> [...] *É como eu falei, tudo o que acontece numa escola é também tudo o que acontece do lado de fora da escola e que é jogado aqui dentro! Eu sou preparado para uma situação, você é preparado para uma situação diferente da minha que não atende a todas as situações e eu sou obrigado a atender todas!* (E6).

Segundo Maurício (2009, p. 27), "A escola responde hoje por demandas que deixaram de ser atendidas no passado". A maioria dos educadores compreende a escola como instituição socializadora das novas gerações, entendendo que seja a grande responsável por transmitir à nova geração o conhecimento acumulado pelas gerações passadas e, dessa forma, poderia prepará-los para aquilo que muitos deles definiram como "ser alguém no futuro". Também sobre esse aspecto conservador da escola, afirma Pérez Gomez (1998, p. 14): "Garantir a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência da sociedade".

A escola, segundo esse autor, apresenta duas tendências no processo de socialização: preparar o jovem para o futuro ingresso no mercado de trabalho e também formá-lo para intervir na vida pública. Esses objetivos são conflitantes, à medida que a escola tende a formar o jovem para incorporá-lo socialmente nos moldes e nas regras pré-estabelecidas pelo mercado capitalista e pelas gerações passadas. Com esse objetivo, a escola estabelece mecanismos de reprodução cultural e social, reproduzindo as relações sociais de produção da sociedade capitalista, por meio da chamada violência simbólica, como afirma Stoer:

> A ação pedagógica reproduz o arbitrário cultural das classes dominantes ou dominadas. A ação pedagógica (institucionalizada) da escola reproduz a cultura dominante e, através desta, a estrutura de relações de força dentro de uma formação social, possuindo o sistema educativo dominante o monopólio da violência simbólica legítima. Todas as ações pedagógicas praticadas por diferentes classes ou grupos sociais apoiam objetiva e indiretamente a ação pedagógica dominante, porque esta última define a estrutura e o funcionamento do mercado econômico e simbólico (STOER, 2008, p. 15).

Por outro lado, de forma contraditória, há, também, em teoria, a função de educar para a autonomia, para a criticidade, a criatividade e, principalmente, para a transformação social. Segundo Perez Gomez (1998, p. 20), a escola deve objetivar "[...] formar o cidadão com capacidade de intervir na vida pública [...], para a participação ativa e responsável de todos os cidadãos considerados pelo direito como iguais ".

Dentre os sujeitos da pesquisa, tanto por parte dos educadores quanto dos educandos, essa representação sobre a função da escola também se fez presente, quando em discurso verbalizam que a escola deve*:*

> *Torná-los críticos!* (E6).
> *Ensinar a ser um cidadão pensante!* (E5).
> *Tem que ensinar cidadania* (E7).
> *Ensinar para a criatividade* (E4).
> *Ensinar para a autonomia* (E1).

Essas tendências sobre a função social da escola são polêmicas entre os estudiosos e também provocou discussão ardorosa entre os adolescentes estudantes dos anos finais, como se verifica nestes fragmentos, transcritos do grupo de discussão:

> *A função da escola é ensinar, por exemplo, eu não entendo muito de matemática, mas tem um professor que vai fazer o possível e o impossível pra eu aprender, pra que eu possa evoluir. Os professores se formam, eles vêm ensinar alguma coisa, colocar alguma coisa na sua cabeça, aí vem o aluno e diz não! Eu não quero aprender! Então fica lá no seu canto e não aprende. Ele vem aqui pra fazer o trabalho dele, igual alguns professores falam: "Eu não sou seu pai e nem sua mãe, não vim aqui pra te dar educação!" E eu concordo com isso, o professor vem aqui pra fazer o trabalho dele! É você que decide aprender tudo o que você quiser. Se quiser fazer engenharia, você tem matemática, se quer ser médica na escola você aprende ciências* (EA3, 9º ano E-F).

> *Depende do que acontecer, é óbvio que a escola, ela foi feita pra estudar, mas ás vezes é como se ela fosse um refúgio [...] representa família, tipo assim, quando a escola intervém nas brigas, ou quando a pessoa está passando por dificuldades e a escola ajuda entendeu? Eu concordo com o que você falou, na questão da medicina, e tal, mas a escola não foi feita só*

> *para isso entendeu? Na escola você faz novas amizades, você encontra o amor da sua vida* (EA1, 9º ano E-F).
>
> *O meu ensinar vai mais além, meu ensinar é, por exemplo, se tem uma briga na escola e o professor separa, aconselha e conversa então a escola está me ensinando a não resolver na pancadaria e sim conversando* (EA6, 9º ano E-F).

Salienta-se que, nos três grupos de discussão, a escola é enaltecida como instituição promotora de humanidade, entretanto, a amplitude nas atividades atribuídas à escola trouxe novas demandas, que vão além do ensino puramente conceitual. A essas novas demandas, percebe-se uma resistência por parte de alguns profissionais da educação, que reclamam do acúmulo de funções que acreditam não ser de sua responsabilidade. Fato esse também observado por Miguel Arroyo:

> [...] Ainda há escolas e profissionais e até políticas curriculares, de formação docente que se escandalizam de que a escola e eles sejam pensados e desejados nesses processos tão materiais/humanos do viver, sobreviver, cuidar, proteger vidas infantis e adolescentes desprotegidas, ameaçadas de não sobreviver. Para as políticas e as teorias pedagógicas o central na instituição escolar, nos currículos e na docência é que os alunos aprendam o conhecimento socialmente acumulado, canalizado, transposto nos currículos ou as competências requeridas para o êxito escolar. [...] Nesse reducionismo do pensar pedagógico o viver como humanos não é nem equacionado como precedendo o aprender. O viver, a proteção são vistos como problema da família, da esfera privada, da mãe que os gerou. À escola, à esfera pública, ao Estado e a suas políticas, aos mestres cabem missões mais elevadas: garantir o direito público à educação cidadã, ao preparo para a participação cidadã, ativa, consciente. Esquecem que a humanidade do viver é um pressuposto da cidadania (MIGUEL ARROYO, 2012, p. 253).

Aprofundando a ideia relativa à função da escola, é ponderado que a escola seria o local privilegiado para mediações, visando à socialização de conhecimentos, pedagogicamente estruturadas para esse fim. Contudo, reflete-se que a falta de mediações tem criado na escola um ambiente de crise de sentidos e significados, no qual os sujeitos, ao entrarem em estranhamentos relativos a isto, tornam as relações distantes e inaptas para a atividade escolar.

A função social da escola entendida somente como aquela cuja razão de existir era a de transmitir informações e garantir às novas gerações, enquanto herança, o conhecimento acumulado, e o educador seria, nessa concepção, o instrumento de transmissão dessa herança, cabendo a ele expor esses conteúdos e aos estudantes caberia o papel de ouvir e acatar esses conteúdos, seria, segundo Antunes (2003), “Pensar que alunos e professores habitassem

mundos diferentes, que se cruzavam com objetivos claramente distintos; alguns para dizer, outros para ouvir".

Ainda referendando Antunes:

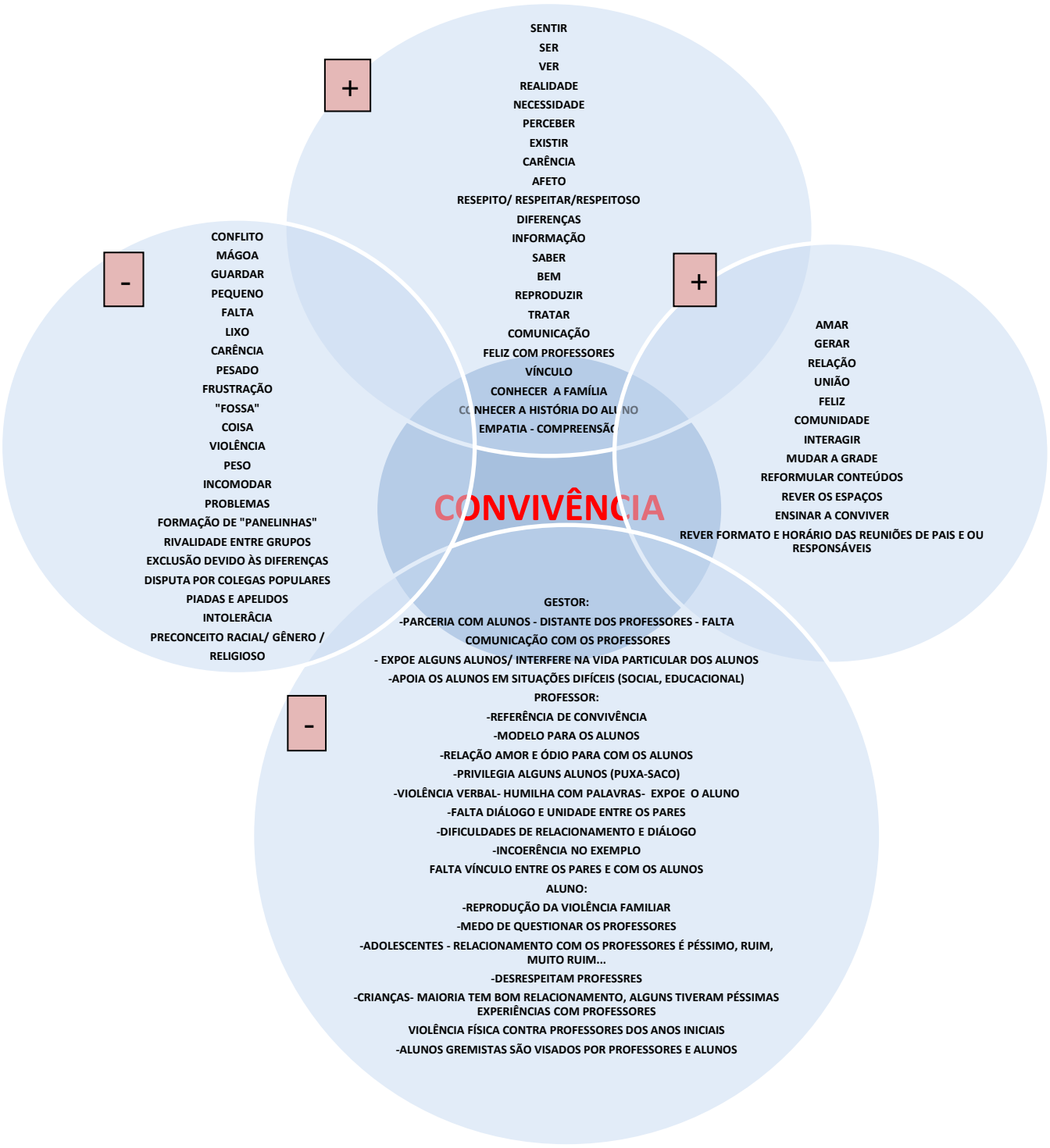
> A escola ao assumir, entretanto, um papel "educativo" e, portanto, ao usar a herança cultural a ser transmitida como instrumento para desenvolver as competências, aguçar sensibilidades, ensinar a aprender, animar inteligências, desenvolver as múltiplas linguagens, capacitar para viver e, assim "transformar" o ser humano; as relações interpessoais passaram a ganhar dimensão imprescindível (ANTUNES, 2003, p. 12).

Dessa forma, torna-se importante refletir sobre a função da escola, assim como discutir e valorizar como se dá a convivência e as interações entre os diferentes sujeitos que interagem no cotidiano escolar.

### 4.2.5 Classe 1 – Convivência

A classe de discurso 1 contém os léxicos de menor incidência e os elementos indicadores dos sentidos compartilhados pelos sujeitos sobre como ocorrem a convivência e as interações entre os diversos grupos no interior da escola. Isso é evidenciado quando se observa as palavras mais utilizadas no fragmento de texto, que formaram as UCE alocadas nessa classe. Observa-se que os termos sentir, ser, conflito, diferente, respeito, mágoa, amar, gerar são utilizados para explicar como está, segundo os participantes da pesquisa, representada a forma como ocorre a convivência no cotidiano escolar. Após relacionar os léxicos com as falas dos sujeitos nos grupos de discussão foi possível construir um mapa mental para visualizar a correlação entre os termos da classe, estabelecendo, assim, os fatores positivos e os fatores negativos relativos à convivência cotidiana, e que se estabelecem entre os diferentes grupos (sujeitos) desta unidade escolar.

**Figura 9.** Mapa Mental da Classe 01 – (Convivência) – Fatores Positivos (+) e Fatores Negativos (-) presente nas relações cotidianas na escola




**Fonte:** mapa mental organizado pela autora.

### 4.2.6 Fatores positivos e negativos presentes na convivência escolar

É indiscutível a importância de um ambiente escolar que favoreça a convivência harmoniosa entre seus sujeitos, para a promoção da aprendizagem e a formação integral do aluno. Segundo Freire (1975),

> É na escola que se aprende a conviver e, um dos lugares onde se aprende a interpretar o mundo. É o espaço onde as regras e as leis regulam a convivência, o diálogo, a interação, onde se constrói as relações pessoais (FREIRE, 1975, p. 77).

Refletindo sobre como os sujeitos da pesquisa concebem a convivência escolar, cabe-nos, primeiramente, ressaltar alguns aspectos no histórico desta unidade escolar, que direta ou indiretamente interferem na convivência entre os diversos grupos que compõem a comunidade escolar. Segundo o PPP desta unidade escolar, a escola foi oficialmente inaugurada em 01 de agosto de 2013. A escola foi muito desejada pela comunidade, e sua construção foi acompanhada de perto pelos que moram em seu entorno. Na ocasião de sua inauguração, acolheu estudantes de escolas diferentes, tanto municipais como estaduais, domiciliados no bairro e também em bairros fora da comunidade local. Passou a atender, também, crianças e adolescentes de famílias pertencentes a um grupo dos chamados "Sem Teto". Essas famílias haviam sofrido recentemente, na época da inauguração da escola, uma desapropriação traumática das casas onde viviam. Essas famílias passaram a residir em casas alugadas pela prefeitura, por meio dos chamados aluguéis sociais, e alguns passaram a residir naquele bairro enquanto aguardavam a construção de moradias populares em outra região da cidade. Somado à toda essa situação, outro aspecto complicou ainda mais a situação da recém-inaugurada unidade escolar. Devido a questões de cunho político, aquele prédio, a partir de 2014, passou a funcionar também uma escola estadual[6]. Todos esses fatores deram a essa unidade escolar características bastante peculiares, o que acabou por trazer para a equipe gestora e docente o desafio de realizar um planejamento visando, em um espaço curto de tempo, conhecer o máximo possível desses alunos, promover a criação de vínculos, de pertencimento, oferecer atividades de adaptação ao espaço e propor a construção das normas de convivência. No início, a escola tinha duas turmas de cada ano, do 1º ao 8º ano. Contava com poucos professores efetivos, apenas três, de um total de 21 docentes. Alguns tinham pouca experiência como professores regentes, pois tinham trabalhado apenas na condição de

[6] Esses dados foram coletados a partir das informações registradas no PPP da unidade escolar.

professores eventuais. A equipe gestora investiu no apoio e na orientação, para que esses professores pudessem se aprimorar. Para isso, incentivaram a troca de experiências entre eles, equipe gestora e comunidade escolar. Entretanto, a cada ano iniciava-se uma nova equipe de professores, dificultando, assim, a continuidade do trabalho e a construção de vínculo entre professores e alunos, interferindo no clima escolar. Dito isso, apresenta-se a concepção dos educadores e educandos acerca de como ocorre a convivência entre os diferentes grupos inseridos no cotidiano escolar.

### 4.2.7 A Convivência na perspectiva dos educadores

O conflito faz parte da condição humana, caracterizada principalmente por sua diversidade, e pode representar uma oportunidade para a construção do diálogo e da cooperação. Entretanto, pode significar perigo, se o impasse permanecer e a situação conflitiva continuar. Conflitos não mediados ou "jogados para debaixo do tapete" podem retirar as energias individuais e potencializar o conflito, muitas vezes transformando-o em violências as mais diversas. Também pode significar oportunidade de educar para uma boa convivência, se forem criadas novas opções e possibilidades para que os indivíduos criem e solucionem problemas cotidianos. A simples convivência humana implica uma pluralidade de interesses, necessidades e vontades, significando uma potencialidade constante para os conflitos. Por isso, se gerenciados com eficiência, eles podem levar à restauração das relações e à colaboração; do contrário, podem levar ao desajuste nas relações interpessoais e até mesmo à violência.

Acerca da convivência (relações interpessoais), Antunes observa que:

> Entende-se por relações interpessoais o conjunto de procedimentos que, facilitando a comunicação e as linguagens, estabelece laços sólidos nas relações humanas. [...] Cada pessoa é, e sempre será, um verdadeiro universo de individualidade; suas ações, seus motivos, seus sentimentos constituem paradigma único. Se não bastasse essa extrema singularidade ser modelada por uma fantástica constelação de neurônios que jamais se duplica de forma inteiramente igual em pessoas diferentes, cada um é portador de um código biológico, uma história particular de vida e um volume imenso de circunstâncias que evoluíram e evoluem de forma dinâmica, tornando-o absolutamente incomparável. [...] Essa originalidade de cada um dificulta a comunicação interpessoal e com ela todo esquema de relações humanas que envolve o segredo do "conviver" (ANTUNES, 2003, p. 09).

Quanto a esse aspecto, o do convívio escolar, a pesquisa apontou que a maioria dos educadores considera a relação entre docentes e estudantes entre boa e regular. Salienta-se

que a maior dificuldade citada por eles encontra-se na relação com os adolescentes dos anos finais. Já a convivência entre os professores e as crianças dos anos iniciais é considerada pelos professores participantes do grupo de discussão como boa e menos conflituosa. Entendem, ainda, que muito da dificuldade de convivência com os estudantes, principalmente os adolescentes, deve-se, principalmente, ao fato de esses alunos reproduzirem, no ambiente escolar, as relações familiares, que, segundo eles, se dariam em ambientes, por vezes, conturbados, desestruturados, permeados de situações violentas e de diversos tipos de carências, tanto materiais quando afetivas. É o que se pode observar na fala de alguns desses educadores:

> [...] *Eu vejo como uma reprodução das coisas que vivenciam em casa, no próprio bairro, na comunidade, traz isso um peso muito forte.. Vou reproduzir a fala de uma aluna, que flou assim: "Eu falo alto porque em casa minha mãe, meu pai, todo mundo fala alto, então eu falo alto também". Então ela reproduz o que tem em casa, é uma reprodução mesmo. Então se lá na casa produz muitas cenas de violência, com certeza ela vai reproduzir isso também na escola* (E4).

> [...] *Eu vejo que eles são imaturos que vem de famílias imaturas, famílias mal estruturadas. Isso tudo é reflexo* (E1).

> [...] *No mesmo tempo que estão se amando, daqui a pouco pega e chuta o outro, daqui a pouco já estão de bem de novo, é uma loucura. E também essa questão de gritar, quando eu vim para cá eu estranhei muito, não que as outras experiências com aluno tenham sido ótimas, mas é que na minha sala eu percebo que vem de casa mesmo, já é um costume, para eles é natural essa questão da naturalidade da violência* (E2).

Observa-se que é comum na representação dos educadores a ideia de que muito das mazelas na convivência entre estudantes e docentes, tais como indisciplina, desrespeito, fracasso escolar e até a violência intraescolar, se deve às chamadas "famílias desestruturadas". São poucos os educadores que se percebem também como fazendo parte desta convivência por vez danosa. Muitos docentes, quando se referem às famílias desestruturadas, não incluem as suas famílias nessa condição. Essa percepção foi observada nas palavras de uma das educadoras durante o grupo de discussão:

> [...] *A questão da carência não tem nada a ver com poder aquisitivo, eu já sofri essa questão, meu filho já sofreu com isso. Uma professora da EMEI chegou e falou assim: Eu preciso falar com você! Foi na época em que eu estava em processo de separação. Ela falou: o seu filho senta do meu lado, ele não desgruda o tempo todo. Então você esta totalmente ausente dele! E eu estava mesmo! Nossa! Eu me senti derrotada* [...] *Nós não estamos em casa, saímos para trabalhar e nossos filhos não são criados por nós, eles ficam na escola. Televisão cria nossos filhos hoje, videogame, celulares criam nossos filhos hoje. Então é complicado, é muito complicado falar disso hoje, porque*

> *eu preciso trabalhar ao mesmo tempo eu tenho que criar e essa criança vai para a escola. Como é que ela vem pra escola?* (E7).
>
> [...] *A sociedade passa isso para os pais e eles passam isso para os filhos. Coisas ruins da sociedade que são jogadas nas costas dos pais e os pais jogam tudo nas costas dos filhos e tudo cai aqui na escola* (E6).

A tendência apresentada pelos educadores durante as discussões foi a de atribuir aos estudantes, às famílias dos estudantes ou à organização escolar, as dificuldades enfrentadas na convivência diária, muitas vezes eximindo-se da responsabilidade pela convivência. Revelam concepção da dificuldade na relação educando-educador, atribuindo ao comportamento dos estudantes a indisciplina, mencionando até mesmo a origem regional de alguns estudantes. Desconsidera-se o processo, o "todo", no qual se insere tal indisciplina.

> [...] *o maior problema é que eles não sabem conversar, resolver os conflitos, as diferenças. Se tem um conflito, deveriam sentar e conversar, mas eles não conseguem, não tem diálogo* (E5).
>
> [...] *É uma briga entre eles pra verem quem é que fala mais alto, quem se impõe mais* (E1).
>
> [...] *É que a maioria é nordestino, sangue quente!* (E7).

Os educadores precisam acreditar nos educandos, considerá-los capazes de construir suas próprias ideias e de expressá-las. Para que a aprendizagem ocorra de maneira eficaz, o educando precisa receber atenção e precisa sentir-se motivado, além de que precisa saber que é importante para o grupo, é importante como cidadã ou cidadão. Referendando Freire:

> Ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando mas instigá-lo no que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de inteligir e comunicar o inteligido. É nesse sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele [...] Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar (FREIRE, 1996, pp.119-120).

Quando há motivação e formação de vínculo entre docente e discente, a sala de aula passa a ser um espaço de criação e de diálogo; os educandos tornam-se agentes participativos, e as relações interpessoais passam a ser marcadas pela confiança. Para tanto, Freire (1996) salienta:

> Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente (FREIRE, 1996, p. 135).

Outro fator de relevância, apontado pelos educadores como de interferência nas relações cotidianas, é a carência apresentada pelos estudantes. Surpreendentemente, a carência relatada diz pouco sobre as questões sociais e/ou econômicas, que também são citadas, entretanto, a carência afetiva é, segundo os educadores, um traço preponderante nas relações entre educadores e educandos.

> [...] *nessa comunidade é impressionante a carência de afetividade. Eles querem conversar, muitas vezes se sentam e dizem: Professora, a gente precisa conversar hoje! E é um grupo, não é um ou dois, são vários alunos que chegam e cada um conta da sua vida, os seus problemas, o que passa em casa, entendeu? Então essa questão de conversar com o aluno eu acho importante aqui na comunidade... Se vocês derem espaço eles falam tudo! Inclusive as coisas mais pesadas* (E7).

> [...] *o professor tem que dar abertura, para que se sintam confiantes. Aqui eles conseguem essa abertura depois de um tempo, eles tem confiança. Eu acho que aqui tem professores bem abertos* (E2).

Quando verbalizam sobre a carência afetiva dos educandos os dos educadores, deixam transparecer sua empatia, além da compreensão sobre o quão importantes eles são para seus alunos, nesse aspecto:

> [...] *outro dia uma aluna disse pra mim: professora você é como se fosse minha mãe. Quando amiguinho vai falar alguma coisa "pesada", eles falam: Olha, respeita a professora, ela é como se fosse nossa mãe. Então a gente sente que eles têm essa carência, esse cuidado. Sempre está presente o beijo, o abraço, o toque o tempo todo* (E3).

> [...] *eles têm amor dentro deles, eles têm essa característica aqui* (E7).

> [...] *Exatamente, é a carência afetiva* (E4).

> [...] *É carência de afeto, essa é a palavra, mas, eles têm ainda a necessidade de alguém que faça diferente. Eles percebem nossa postura em relação a isso e eles tentam, porque nós somos o referencial deles* (E5).

Não se pode trabalhar com uma turma sem saber lidar com as diferenças de cada indivíduo. Segundo Grillo:

> Todo aluno traz para sala de aula uma história pessoal, com experiências particulares vividas na família, na sociedade, com disposições e condições diversas para realizar seu percurso de estudante, e expectativas diferenciadas com relação a um projeto de vida (2004, p. 79).

Nessa troca de experiências, no qual o educador interage diretamente com o educando, vai se construindo uma relação de confiança, o que contribui para tornar a sala de aula um ambiente agradável e favorável ao aprendizado. As questões trazidas pelos educandos até o educador fazem parte de uma relação afetiva e de confiança que o educando tem com o educador.

Apesar da compreensão demonstrada pelos educadores sobre a importância que os eles têm no cotidiano dos discentes, no quesito convivência e afeto, também relatam situações de ciúmes e de posse por parte de seus educandos, situações para as quais, muitas vezes, não se sentem preparados emocionalmente:

> [...] *Quando eu organizo alguma coisa com outra turma a outra turma já pergunta: E nós, você não vai fazer com a gente também*? (E4).
>
> [...] *Isso quando não perguntam: A outra turma vai participar com a gente também? Eles querem exclusividade* (E1).
>
> [...] *Se você participar da festa do nono ano, vai ter que participar da nossa também!* (*E6).*
>
> [...] *E essa coisa do sexto ano ficar me chamando de pai, tia, até de avô já me chamaram. Quando eu chego lá, tem sempre uma meia dúzia querendo se pendurar no meu pescoço. É uma arbitrariedade sem tamanho! Porque fica me chamando de pai?* (E6).
>
> [...] *Como eu posso ajudar? Eu quero ajudar, mas cada um tem uma história, todo mundo vem pra escola e tem uma história. Nós temos uma história e eles têm uma história também e quando as pessoas se encontram, tanto o professor quanto o aluno é difícil, né!* (E7).
>
> [...] *A violência, massificada, naturalizada!* (E4).
>
> [...] *Essa violência é no lar, está na casa da criança. Cada caso, com seu historicozinho de pais separados, de pais que trabalham o dia inteiro e não está presente na educação dos filhos. Onde os filhos mais velhos é que cuidam do menor, igual escadinha* (E1).
>
> [...] *quando a violência é no lar, é cada um com sua história, cada um com seu problema, è meio cada um por si, mas complicado ainda! Na escola uma coisa que você faz com um já não vai funcionar com o outro, então você tem que se aprofundar cada realidade e tentar ajudar e ainda tentar viver um pouco a história do outro , sempre tendo o cuidado com o outro, sabendo que somos diferentes e o que dá certo com um pode não dar certo com o outro* (E5).

Os educadores compreendem que são, também, referências para seus educandos nas relações interpessoais, mas apontam dificuldades enfrentadas pelo próprio grupo de educadores (incluindo, aqui, a equipe gestora) no quesito convivência. Esses ruídos na convivência, percebidos por parte dos educadores, vão interferir diretamente na organização

escolar, assim como na forma como os próprios educandos se relacionam no ambiente escolar. Tal qual aos estudantes, as queixas são as mesmas: isolamento de alguns, falta de unidade entre os pares, dificuldade no diálogo, mágoas e conflitos não refletidos. Essa situação é constatada no fragmento a seguir, do grupo de discussão dos educadores:

> *Essa escola não proporciona espaços de convivência entre as equipes de PI e PII, porque a escola não tem nem espaço físico para que isso aconteça. A grade de horários não dá autonomia para que a escola proporcione esses espaços (*E4*).*
>
> *Os espaços proporcionados foram fora da escola, nossos almoços isso contribuiu para nossa convivência, mas não é como deveria, ou seja, tempo dentro da escola para convivermos e realizarmos trocas, para proporcionar e conciliar isso(E3).*
>
> *Tem espaço na escola, mas que não é seu, você não tem autonomia de segunda à sexta (E2).*
>
> *Não é como deveria e nem como a gente gostaria que fosse* (E3).
>
> *Isso envolve organizar horários pra conciliar e envolver a todos* (E2).
>
> *Mas, olha eu preciso falar uma coisa ao meu ver a equipe não é unida de docentes* (E7).
>
> *Falta parceria (E3).*
>
> *Tem pessoas que têm coisas guardadas, eu ouvi tanto dos professores II quanto dos professores I, e olha que eu um tenho pouco contato com vocês e eu vejo e sinto que tem pessoas que tem coisas guardadas, mágoas dentro de si, que se feriram e estão magoadas na equipe de vocês. A equipe não é unida. Eu estou falando, mas é uma visão, mas como estamos jogando aberto, o que eu vejo são muitas pessoas querendo fazer, mas ainda não vi união (E7).*
>
> *Cada um no seu quadrado (E4).*
>
> *É muito individualismo. O individualismo ainda está muito grande! (E2).*
>
> *Aí o E2 agora começou a falar ( E7).*
>
> *É, é muito individualismo* (E2).
>
> *É que nós estávamos falando do respeito e eu sempre respeitei, nunca voei no pescoço de ninguém, agora, união é diferente* (E4).
>
> *Porque pra escola alavancar mesmo, porque todo mundo aqui tem potencial, a escola teria muito mais sucesso do que teve neste ano. Aí a gente ia "explodir a boca do balão". Eu me incluo nisso, gente! Não estou me excluindo não!* (E7).

Quando os professores e os gestores de uma escola conseguem estabelecer um bom relacionamento, acontecem também as possibilidades de organização do ambiente escolar. Entendem-se os conflitos e as diferenças como oportunidades de exercício voltado ao respeito e ao diálogo. Essa condição do "bom relacionar-se" é primordial, pois, existindo comunicação e respeito, tudo tende a funcionar melhor. Segundo Freire (1975), *"[...] é a escola o espaço onde as regras e as leis regulam a convivência, o diálogo, a interação onde se constrói as relações pessoais".*

O estabelecimento de relação positiva entre educadores e equipe gestora (também educadora) irá se refletir em toda a cultura organizacional. As normas deverão ser discutidas, as sugestões dadas pelos colegas deverão ser valorizadas e todos deverão usar essa linguagem com seus alunos, o que fará com que não se sintam perdidos e tenham na equipe de educadores um referencial positivo de convivência. O sucesso de uma relação satisfatória implica em trabalhar com "espírito de equipe", exigindo esforço conjunto das pessoas, favorecendo a motivação, a cooperação e a colaboração entre o grupo, como objetivo de melhorar o processo pelo qual elas trabalham juntas. Entretanto, quando esse "bom relacionar-se" não se estabelece, as consequências tendem a ser danosas, como observado no grupo de discussão dos educadores, nesse fragmento, a seguir:

> *Tem duas situações que me incomodaram bastante aqui na escola. Vocês estão falando dos HTCs, que vocês não participam, eu dificilmente falto em um HTC e as informações são muito desencontradas. O que me incomoda é o Grêmio saber das coisas mais do que eu. É mais fácil eu saber das coisas perguntando para o grêmio, eles sabem mais das coisas que acontecem do que eu.* (E4)
>
> *Sim!(* E3)
>
> *Outra coisa que eu me senti violentado é que os meninos dão mais importância ao grêmio do que sua vida escolar. Tem alunos que são excelentes no grêmio, mas são maus alunos. Alunos do 9º ano A [...] que nessa escola são considerados ótimos, mas em Arte, na minha disciplina não faz trabalho, falta e ás vezes responde a gente, com uma forma mal educada e no grêmio ele não faz isto* (E1).
>
> *É que fora da sala de aula ele está para o que der e vier. (*E2)
>
> *É que as habilidades deles são outras, gente!(* E7)
>
> *Mas, assim, nos somos cobrados pelos nossos conteúdos de passar para os nossos alunos, mesmo que a gente volte ou avance ou retroceda, o aluno dá mais valor ao grêmio do que estar na sala de aula e aprender.* (E1)
>
> *Foi por isso que eu falei para os meus alunos, do greminho. Olha vocês são exemplos dentro da sala, lá fora no recreio e em todo lugar, porque os*

> *outros estão olhando pra vocês, vocês têm que dar exemplo, todos estão olhando vocês. São vocês que não poderão retrucar, falar palavrões. Tem que entregar trabalhos, tem que fazer provas, tem que estudar, tem que ser exemplo. Porque vocês estão ali como um espelho e tem que ser exemplo!* (E5)

> *É diz respeito à valorização. Eu que devia passar as informações, na verdade acabo recebendo as informações através do grêmio*. (E4)

> *Só pra ter uma ideia, quando um aluno vem me perguntar alguma coisa um dos alunos do greminho já responde assim, pergunta para a professora ela é a última a saber*! (E5)

> *A gente não sente a devida valorização por parte da equipe gestora, pois somos os últimos a saber*. (E4*)*

Também nas representações dos educadores, assim como nas dos estudantes, uma boa convivência passa, necessariamente, pelo diálogo e pela valorização do outro. No caso da relação entre os docentes e a equipe gestora, considera-se importante que os gestores estejam em sintonia com os educadores. Além de buscarem a participação de toda a comunidade escolar, precisam ainda manter boa comunicação e desenvolver relações transparentes entre todos, num processo de gestão democrática.

### 4.2.8 A convivência na perspectiva dos educandos

Os educandos também concebem a convivência de diferentes formas. Demonstram ser a escola um lugar importante em suas vidas, já que, segundo eles, é na escola onde passam a maior parte do tempo de suas vidas juvenis e é o lugar onde estabelecem relações entre os pares. Relações essas que vão desde coleguismo e amizade, paqueras (vulgo "ficar"), namoros e até relacionamentos conturbados, como inimizades, embates com os adultos e práticas de *bullying*. De forma geral, tanto as crianças como os adolescentes disseram gostar de estar na escola, o que não significa gostar de estudar ou gostar da forma como a escola lhes apresenta o conhecimento. A escola é concebida, também, como lugar de relações e de vida social. A maioria dos estudantes participantes da pesquisa, principalmente os adolescentes, cita o *bullying*, a divisão em grupos ("panelinhas"), o desrespeito às diferenças e a exclusão como grandes empecilhos à boa convivência intraescolar, como se verifica neste fragmento do grupo de discussão dos estudantes adolescentes:

> [...] *Eu acho que a convivência não é das melhores, mas é respeitosa. Tem horas que dá aqueles picos assim, tipo que não respeita e tal, mas sem esses picos, na normalidade é respeitosa* (EA1).

> *Eu não concordo!* (EA3).
>
> *Eu também não! Tem sempre uma panelinha, um grupinho, um grupo daquilo e outro daquilo* (EA8).
>
> *É! E tem sempre um excluído* (EA3).
>
> *E se fosse respeitosa todo mundo estava junto, conversando entre si. Tem o grupinho da INTERNET, o grupinho do patins , o grupinho do Skate . E tem gente que não gosta do Skate e outros que não gostam do patins , entram numa rivalidade e por isso tem sempre alguém excluído. Se fosse respeitosa todo mundo ia conversar sobre aquele assunto como o que estamos fazendo aqui, um debate entendeu? É isso o que eu acho, então não é respeitosa* (EA8).

Em uma sala de aula, deparamo-nos com uma grande diversidade de pessoas. Pessoas que têm pensamentos e atitudes diferenciadas, que tiveram criações diferentes e, em decorrência disso, apresentam visões diferentes, aptidões e agrupamentos diferenciados. Apesar da diversidade, o relacionamento dentro da sala de aula precisa ser de respeito e de cooperação, principalmente entre educandos e educadores, para que ninguém fique constrangido ou com vergonha de se manifestar, e acabe dentro do já citado grupo de excluídos. A diversidade é fator de enriquecimento para as relações no ambiente escolar. Também é papel do educador fazer com que seus educandos enxerguem essas diferenças e aprendam a conviver com elas de forma harmoniosa e respeitosa. Segundo Paulo Freire,

> Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a possibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro (FREIRE, 1997, p. 119).

O diálogo e a interação entre a turma devem acontecer sempre para que se possa aprender a conviver. Trabalhos em grupos, nos quais todos tenham a oportunidade de participar das discussões e decisões são primordiais para o desenvolvimento cognitivo e argumentativo dos estudantes, sem contar que contribuem, também, para a socialização e a formação do caráter de cada pessoa. Como defendem Mosquera e Stobäus:

> Frequentemente nos custa muito parar para ouvir os outros, estamos muito mais preocupados em que nos ouçam, porém pouco dispostos a ouvir. O ouvir os outros e aprender a vê-los como são realmente é fundamental para as relações interpessoais, em especial para os professores, que devem de estar muito atentos e poder, assim, agir melhor na realidade. Outro aspecto que aparece como pano de fundo do que estamos colocando é que nos acostumamos a viver com as máscaras que colocamos em nós mesmos e nas

> outras pessoas. [...] Às vezes esta máscara é tão imponente que passamos a senti-la tão grudada à nossa pele que parece que temos esta outra pele. Voltaríamos a perguntar: que tipo de disposição temos para ouvir, para ver, como pré-requisitos para atuar? (2004, p. 97).

Dentre as muitas dificuldades citadas pelos educandos para se ter uma boa convivência entre os pares, algumas situações relacionam-se à pratica de *bullying*, preconceitos e discriminações, como se pode observar nos fragmentos abaixo, relativos aos grupos de discussão dos educandos adolescentes.

> *Discriminação* (EA1)
>
> *Hã hã, vários tipos digamos : eu sou magra e o EA5 ou a EA4 ...(* EA1)
> *É gordo!(* EA8)
>
> *Entende? Tipo é mais cheinho do que eu, tem mais corpo, ai fala: Ah! você é muito magra e não sei mais o que ...(* EA1)
>
> *Preconceito contra a cor e estilo , também existe isso!(* EA3)
>
> *Só porque a EA3 pintou o cabelo (azul) todo mundo fez bullying com ela!(* EA6)
>
> *Não, mas, ficou da hora!* (EA4)
>
> *É ficou mesmo!* (EA3)
>
> *Preconceito racial e estilo, que nem tem a pessoa que é sueg e tem a pessoa que é chavoso. Ah! eu não falo com ele, é gay!(*EA3*)*
>
> *Sueg é o cara que usa o fundo da calça até no pé! (**riso**) Calça bem baixa está ligado?* (EA7)
>
> *De cor, já vi muito preconceito por causa de cor! Você olha assim, na outra escola tinha só eu e meu amigo que era moreno. Os caras falavam: Você! Você é... Começavam a comparar com pessoas de TV e ...* (EA3
> *)*
> *Tiziu, macaco...(* EA7)
>
> *Eles não paravam de zuar... daí com o tempo a gente foi se acostumando e fomos deixando. Eu não ligo não! Eu deixo (**baixou a voz**) (*EA3)
>
> *Aqui nessa escola eu já vi. (*EA6)
>
> *Não eu não ligo! A pessoa vem zuar comigo, eu também zuo com ela.*
> *Às vezes, mas na maioria da vezes quando eu sinto eu falo pára! Eu não gosto e eu não quero! E é isso, a pessoa pára, porque ...* (EA3)
>
> *Eu já no meu caso, eu fico quieta, eu guardo pra mim! (triste).*(EA1)
>
> *eu guardo pra mim, mano!(* EA7)

*Tipo, eu tô meio gordinha, daí eles ficam zuando, daí eu falo: Gente, para com isso, porque eu não to mais gostando dessa brincadeira! Eu já fico nervosa! (*EA4)

*Daí ficam nervosos e diz que não é mais amigo da pessoa.* (EA7)

*É às vezes, eles ficam nervosinhos comigo, porque eu xingo mesmo! Digo gente eu não tô mais gostando dessa brincadeira! Daí eles dizem: Nossa! Tá nervosinha! Daí eu digo: Gente, já falei pra parar! (altera a voz) agora vou levar na ignorância! Daí, tem alguns que param de falar comigo, se excluem de mim, depois vem falar comigo, mas eles param!* (EA4)

*Eu já vi o racial, lá na nossa sala, a gente tem o L., mas lá a gente zoa mesmo que é normal...(* EA6)

*Tá! Mas ele se zoa!(* EA3)

*Calma! Eu não terminei de falar, obrigado!(* EA6)

*Desculpa!(* EA3)

*Então, (**risos**) Lá na sala a gente tem dois exemplos, um é o normalzão que todo mundo zoa, até ele mesmo. Agora, já a K., ela sofreu praticamente metade do ano.(* EA6)

*E ela chorava!* (EA3)

*Ela chora! (*EA6)

*Porque ela é magra de dá pena!* (EA3)

*Todo mundo zoa ela, por causa da cor.* (EA6)

*O NT tem preconceito com ela, ele não queria dançar com ela*. (EA3)

*O Cl. é um exemplo, ninguém quer sentar perto dele.* (EA7)

*Ele falou: eu não vou dançar com ela! Eu não quero!* (EA3)

*Ele dizia: não tem nem como segurar a cintura dela, de tão magra!* (EA6)

*Nossa!* (EA8)

*Ele falou isso?* (EA2)

*Ele falou e ela começou a chorar e...* EA3)

*Os cara não perde uma!* (EA7)

*Mas, os outros zoam também!* (EA8)

*Percebe!* (EA3)

*O NT eles chamam de Harry Potter!* (EA6)

> *O pessoal zoa.* (EA8)
>
> *Harry Potter, porque ele usa o cabelo de lado e óculos redondo. (*EA3)
> *Mô chato!* (EA7)
>
> *Ele não gosta, ele já falou pra mim! Não eu não gosto! Mas não vou falar pra eles que eu não gosto.* (EA3)
>
> *Senão apanha né!* (EA7)
>
> *Eu não quero falar, deixa eles!* (EA3)
>
> *Senão apanha.* (EA7)

De forma, geral as representações dos adolescentes referentes ao *bullying* objetivaram-se num misto de banalização de situações aparentemente violentas, como no caso de apelidos e comentários carregados de preconceitos e discriminações, trazidos por eles em meio a risos, como também objetivados pelo incômodo causado pelas lembranças de quando foram vítimas da prática de *bullying*.

No grupo de discussão dos educandos dos anos iniciais, as situações de *bullying* foram relatadas em meio a lembranças carregadas de humilhação e dor:

> *Isso também aconteceu comigo quando eu fui ser representante. (*EC7)
>
> *Tinha vez na escola tinha gente que me xingava, batia boca assim, brigava na escola. Eles sabem, eu não gostava e ficava bem triste assim, até alguns amigos meus já sabem disso, inclusive eles (sabem que tinha gente que me chamavam e me falavam um monte de coisas e eu ficava triste.* (EC5)
>
> *Falavam que ela era homem. (*EC7)
>
> *Por causa do meu do jeito que eu gosto de algumas coisas, de futebol, de dinossauros, de skate e essas coisas. Eles falam de mim e eu ficava triste e não gostava. (*EC5)
>
> *Eu também gosto das mesmas coisas que ela gosta, porque mulher não é proibida de nada.* (EC2*)*
>
> *Não tinha nada a ver. Eu falava assim pra eles, às vezes: e se vocês gostassem das mesmas coisas e alguém te xingasse, como vocês iam se iam se sentir? Fala aí?* (EC5*)*
>
> *Até hoje algumas pessoas fazem isso comigo. (*EC5)
>
> *Sim! (**olhar triste**)* (EC5)
>
> *Tem umas meninas na minha sala, elas ficavam me xingando todo dia, quase todo o dia. Então, meu pai e minha mãe sempre me falavam pra eu fazer amizade com as meninas de outra sala. Aí eu fiz amizade e agora no recreio eu estou ficando no recreio com elas, só que as meninas ficaram brava, as*

> *com quem eu andava antes e ficam me xingando toda hora. Eu estou me sentindo muito triste, da última vez a J. e o EC7 tão de prova.* (EC2)
>
> *A minha é igual ela, a mesma coisa, mas na minha sala têm meninas e meninos que fazem bullying comigo e com a EC2, com a I. , eu não me sinto bem, fico triste com isso. Já me chamaram de um monte de coisa e eu não gosto de uma palavra...* (EC5)
>
> *Chamou ela de asa.* (EC1)
>
> *Asa do demônio.* (EC1)
>
> *Coitadinha!* (EC7)
>
> *Sim (**tristeza**)* (EC6)
>
> *Não são sempre as mesmas pessoas* (EC6)
>
> *Na minha sala, tem umas meninas, eu não vou citar nomes, mas ela faz bullying comigo, me batem na cabeça na van, bate na cabeça e quando eu falo pra professora, elas falam que eu tô mentindo e que é só de brincadeira, e eu não levo na brincadeira porque me machuca. Eu não gosto disso, teve uma vez que até a coordenadora sabe disso do que aconteceu no ano passado, e eu não gosto disso!* (EC5)
>
> *Não gosto! (**choro**)* (EC5)

No ambiente escolar, principalmente o dia a dia na sala de aula, se existem relações de confiança e de respeito, torna-se alegre e motivador, propiciando ao estudante conceber a escola como um local importante em sua vida, fazendo com que ele, consequentemente, sinta prazer em estar nela .

Nos tempos em que vivemos, muitos estudantes frequentam a escola sem que a família tenha uma estrutura adequada para dar suporte à sua educação. Por vezes, basta apenas um olhar, um sorriso, para que o aluno passe a enxergar de uma maneira diferente aquele ambiente que poderia lhe parecer hostil.

Segundo Freire (1996),

> [...] Como professor [...] preciso estar aberto ao gosto de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos (as), numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre "seriedade docente" e "afetividade". Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e "cinzento" me ponha nas minhas relações com os

> alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar (FREIRE, 1996, p. 159).

O estabelecimento de boas relações entre educadores e educandos é o um passo importante para se obter um bom ambiente de trabalho, sendo um facilitador na construção dos conhecimentos, com relação aos conteúdos trabalhados. Entretanto, segundo os estudantes, essa relação tem se mostrado bastante conflituosa e pouco produtiva. Ao discutirem sobre como concebiam a relação entre educadores e educandos, as palavras objetivadas foram bastante contundentes:

> [...] *A convivência com os professores é horrível* (EA6, 8º ano).
>
> [...] *Péssimo! Muito ruim!* (EA7, 9º ano).
>
> [...] *Não é com todos!* (EA8, 9º ano).
>
> [...] *Não é com todos que é ruim, mas é com a maioria* (EA4, 9º ano).
>
> [...] *Não gosto deles!* (EA3, 9º ano).
>
> [...] *Se for pra falar então, eu não gosto de nenhum deles!* (EA7, 9º ano).

Dentre as situações conflituosas e até violentas citadas pelos educandos, muitas se referem ao trato no cotidiano. A forma como são tratados pelos educadores, e também como tratam esses mesmos educadores, tem contribuído, e muito, para uma convivência difícil, marcada por intolerâncias e mágoas, como relatado num trecho do grupo de discussão dos estudantes adolescentes:

> *às vezes assim, aconteceu no ano passado, nesta escola, a minha mãe foi e reclamou de um professor na reunião de pais, eu não estava nem aqui e depois o professor me humilhou na frente da sala inteira, eu fiquei com muita raiva! Daí pra eu não xingar ele ou alguma coisa assim, eu peguei, tocou o sinal do intervalo, eu fiquei muito chateada e no intervalo eu contei pra todo mundo porque eu tava com muita raiva. Daí eu me tranquei dentro do banheiro e fiquei lá chorando, porque eu fiquei com muita raiva dele, porque se eu tivesse na sala eu teria dado um murro na cara daquele desgraçado. Nossa que raiva!! (**chorou**). (*EA6)
>
> *Dá até medo! (EA3)*
>
> *Gente, eu fiquei com muita raiva, porque foi uma coisa que eu não tava aqui. Eu pedi uma informação, ai eu falei com a minha mãe e ao invés dele falar com a minha mãe, não! Ele me humilhou na frente da minha sala **(chorou mais).** (EA6)*
>
> *Calma, respira. É que ás vezes a gente lembra e dói de novo, né? (EA3)*

A análise de conteúdo sinaliza que, de fato, a relação entre os educadores e educandos dos anos finais (adolescentes) se apresenta conflituosa e marcada por dificuldades no entendimento e no diálogo. Contudo, também entre as crianças dos anos iniciais, observaram-se narrativas de embates e ruídos na relação entre educandos e educadores .Transcrevemos abaixo uma dessas narrativas que bem ilustra essa situação:

> *No começo do ano, a professora tratava diferente os alunos, ela dividia a sala em os inteligentes e os burros. Ela chama os inteligentes de gigantes, gigantes da matemática,e eu vou falar a verdade, não sou muito boa de matemática. Ela separava: "Os gigantes pra um lado e os outros sentem", e nem citava os nomes e eu e meus colegas, era sempre a gente mesmo, que não era nada, era sempre a gente que ficava sentado. Eu a ouvia falar: E vocês quatro, qual o total? E a gente não gostava disso. Então ela inventou os gigantinhos e era outro grupo e nesse eu ainda não entrei e nem ia entrar de qualquer jeito. Ela chamava os gigantes e os gigantinhos e nós sempre sentamos, era eu e os meus amigos. Um dia ela levou uns dos meus amigos para os gigantinhos. Os únicos que sobraram foram eu e alguns dos meus coleguinhas. Ela sempre falava logo no começo da aula: os gigantes pra este lado do muro e os gigantinhos pra cá e os demais sentem. Eu não gostava disso, não gostava! Eu falava pra minha mãe que era humilhante pra mim. Não é porque eu sou ruim em Matemática que prova que eu sou ruim em todas as matérias, pelo contrário, eu sou ótima em Ciências e isso não prova e eu me sentia humilhada, então a convivência com esta minha professora, eu não ia bem, não ia bem. Porque ela tratava todo mundo diferente. Só porque era bom de matemática, ela dava atenção e explicava toda a matéria quando iam na mesa dela, pra mim não! Quando eu pedia ajuda ela mandava eu sentar. Teve uma vez, etava na matéria que eu falei pra ela eu não estou entendendo a matéria, pode me explicar? E ela não respondia e eu me sentava. Eu voltava e perguntava: professora, pode me explicar? Fiz isso três vezes, na quarta vez que eu falei pra ela, ela disse: L.G pega ela e explica a matéria pra ela porque eu já não estou mais aguentando! E aí eu fiquei bem chateada e disse: Não professora eu já entendi e fui sentar na minha cadeira bem chateada. Sem entender nada, fiquei sem fazer a matéria, porque eu não entendi. Então fiquei sem entender. Então acho que a minha relação com esta professora não foi bem acho que perdi quase metade do ano da minha vida. Com esta professora que estamos agora é super boa, a minha relação com ela está sendo ótima! Fantástico! Ela explica pra gente certinho, ela é super meiga, super doce, ela gosta de explicar tudo. Então eu gosto muito dela, a relação com ela é muito boa, mas com a outra não. Teve uma vez que ela estava explicando sobre o futuro, o que a gente podia ser. E ela perguntou o que você quer ser? Eu levantei a mão e falei que queria ser médica e ela falou que eu não tinha capacidade para ser médica. Ela falou que era pra eu aprender melhor a divisão, senão eu ia matar uma paciente, era pra eu aprender divisão, primeiro e multiplicação antes de pensar em ser médica ou eu ia matar a paciente. E eu não gostei disso e a minha amiga, F. A., que estava do meu lado na hora, ela ficou bem triste! Era pra eu ter ficado chateada, e eu fiquei, mas a F.A., ficou mais chateada ainda e ficou com uma cara fechada e bem triste, ficou triste por mim! Todo mundo ficou chateado e não quis mais falar sobre o assunto e a professora até teve que mudar de assunto. Eu falei com a minha mãe e ela ficou bem chateada e veio na*

> *escola. Teve uma reunião com a direção e depois da reunião ela ficou um pouco mais amigável comigo e estava até explicando a matéria. De tudo, tudo eu perdoo ela. Por tudo, mas uma coisa que eu não perdoo ela, foi ela ter falado que eu não tenho capacidade de ser médica e é por isso que estou me esforçando nos estudos para mostrar pra ela que sim, que eu tenho capacidade de ser médica e vou ser uma grande médica ainda**!"(A turma do grupo aplaudiu).*** (EC6)

A escola, em tese, deveria ter como parte da sua função a preparação do indivíduo para a convivência e, consequentemente, para a resolução dos conflitos interpessoais, ensinando os alunos a enfrentarem as exigências impostas pelo meio, isso parece não ser um entendimento entre os profissionais da educação. Segundo Freire (1975),

> É na escola que se aprende a conviver e, um dos lugares onde se aprende a interpretar o mundo. É o espaço onde as regras e as leis regulam a convivência, o diálogo, a interação, onde se constrói as relações pessoais. (FREIRE, 1975, p. 77).

Os educadores devem estar preparados para compreender a realidade em que vivem e a da escola em que trabalham. Não se pode ignorar a existência de uma nova escola, de um novo aluno e, por conseguinte, de novos desafios. Para Freire (1999), as ideias do educador não devem ser 'depositadas' nos alunos, pois cabe, ao primeiro, ter uma prática que favoreça a reflexão crítica da realidade, por meio do diálogo, contribuindo para uma educação libertadora e que abra caminhos para a transformação da sociedade. O papel do professor é exatamente o daquele que busca fazer com que seus alunos, considerados educandos, percebam que também são sujeitos dessa história.

Apesar de o discurso recorrente entre os educadores ser o de educar para a autonomia, o que se observou, principalmente na fala dos educandos, é que a prática difere em muito do discurso, pois, com metodologias ultrapassadas, retrógradas, desvinculadas da realidade e até violentas, acabam por educar para a submissão. Ensina-se, por vezes, que só os que se encaixam num padrão são considerados vencedores; os demais somam fracassos escolares e são destinados ao grupo de fracassados. Essa situação também se deve à postura de educadores que se colocam como aqueles que detêm e transferem conhecimentos. Segundo Abreu e Masetto (1990),

> É o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos. O modo de agir do professor em sala de aula fundamenta-se numa determinada concepção do papel do professor, que por sua vez reflete valores e padrões da sociedade (ABREU; MASETTO, 1990, p. 115).

Para Freire (1996, p. 104): “A autoridade docente mandonista, rígida, não conta com nenhuma criatividade do educando. Não faz parte de sua forma de ser, esperar, sequer, que o educando revele o gosto de aventurar-se.” Muitos educadores apresentam postura rígida, e passam para os educandos a imagem de que são o centro do poder. Para esses professores, os alunos são apenas coadjuvantes no processo da aprendizagem. Esses profissionais da educação podem conceber que ensinar significa apenas transferir conhecimentos, dessa forma, acabam tendo dificuldades em lidar com os alunos.

Percebe-se que, muitas vezes, a escola, ao invés de transformar a ordem social, acaba por reproduzi-la e ou confirmá-la. Entretanto, Nidelcoff (1982) ressalta o “poder” de transformação que os educadores carregam em sua prática:

> Apesar de tudo, existe algo que pode mudar, ainda que não se tenha produzido a mudança global e profunda da sociedade e da escola: é o modo de agir dos professores, sua maneira de relacionar-se com os pais e as crianças, os objetivos do trabalho, a maneira de enfocar os conteúdos. Sem ser algo definitivo, tudo isso pode ir produzindo sérias transformações, na medida em que – e convém não esquecer esse dado – a escola que o povo recebe é muito mais a escola que os professores organizam com sua maneira de ser, de falar e de trabalhar, do que a escola criada pelos organismos ministeriais e pelos textos escolares. Portanto, ainda que não pensemos nisso como professores, estamos trabalhando para mudar a sociedade ou para conservá-la, tal qual ela se encontra. (NIDELCOFF, 1982, p. 19).

Não basta ser professor, é necessário ter claro o seu papel como importante agente de transformação social, enquanto educador, e compreender a relação intrínseca que existe no processo de ensinar e de aprender com as relações que se estabelecem entre educadores e educandos. Segundo Freire (1996),

> A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto da vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa ser autenticamente vivido (FREIRE, 1996, p. 70).

Lembrarmos o papel dos educadores na motivação e no desenvolvimento da aprendizagem dos educandos, principalmente quando falamos em suas dificuldades na aprendizagem. Para avançar na aprendizagem e vencer o que, muitas vezes, são entendidas como limitações, o estudante precisa encarar como desafios que, depois de vencidos, irão

torná-lo mais capaz. Saber identificar as dificuldades dos educandos e motivá-los para que desenvolvam suas potencialidades, acredita-se, é um dos principais papéis dos educadores. Observando, ainda, que adquirir conhecimento crítico é uma das condições para que os educandos possam, de fato, interferir positivamente no contexto social no qual estão inseridos. Contudo, para que isso ocorra, a prática dos educadores deve ser planejada e intencional, estando em constante reflexão, com cotidiano diálogo e interação com seus educandos. Como bem observado por Moran (2009):

> Só pessoas livres – ou em processo de libertação – podem educar para a liberdade, podem educar livremente. Só pessoas livres merecem o diploma de educadoras. Necessitamos de muitas pessoas livres na educação que modifiquem as estruturas arcaicas, autoritárias do ensino. Só pessoas autônomas, livres podem transformar a sociedade (MORAN, 2009, p. 16).

Construir vínculos afetivos, de forma que não comprometam e não modifiquem negativamente a postura e a ética profissional, é de vital importância para o bom andamento da atividade docente e para que o processo de aprendizagem aconteça prazerosamente, tanto para os educadores quanto para os educandos. Para Freire, "O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico" (1996, p. 103). Ensinar é trocar informações, é contribuir para a construção de conhecimentos dos estudantes e, principalmente, propiciar seu crescimento enquanto humanidade.

### 4.3 Segundo bloco – representações de violência e de conflito

O segundo bloco foi composto pelas classes 2 e 3 que, juntas, somam 49,4% de todos os discursos analisados, e revelam as representações dos sujeitos sobre conflitos e violência escolar.

**Figura 10**. Dendograma das classes identificadas e palavras com maior incidência no bloco 02 – Representações de violência e de conflito – IRaMuTeQ

| REPRESENTAÇÕES VIOLÊNCIA/ CONFLITO | |
|---|---|
| **CLASSE 3**<br>**26,8%** | **CLASSE 2**<br>**22,6%** |
| FALAR | MENINA |
| NADA | MENINO |
| TIPO | BATER |
| PODER | TRISTE |
| MÃO | COMEÇAR |
| PESSOA | FICAR |
| MACUMBA | CHORAR |
| CONVERSAR | CHAMAR |
| FRENTE | AGORA |
| NÃO | MUNDO |
| ASSIM | XINGAR |
| DEIXAR | BULLYING |
| MESMO | CHATEADO |
| PRESTAR | CHATO |
| CANTO | RIR |
| PARAR | ATÉ |
| LIBERDADE | EMPURRAR |
| JEITO | ANDAR |
| DEMÔNIO | QUANDO |
| ATENÇÃO | AMIGO |
| SENTAR | MACACO |
| RELIGIÃO | ABRAÇAR |
| NOME | CARTEIRA |
| SACO | BRINCAR |
| CANDOMBLÉ | PÉ |
| BÍBLIA | BOCA |
| **CONFLITO** | **VIOLÊNCIA** |

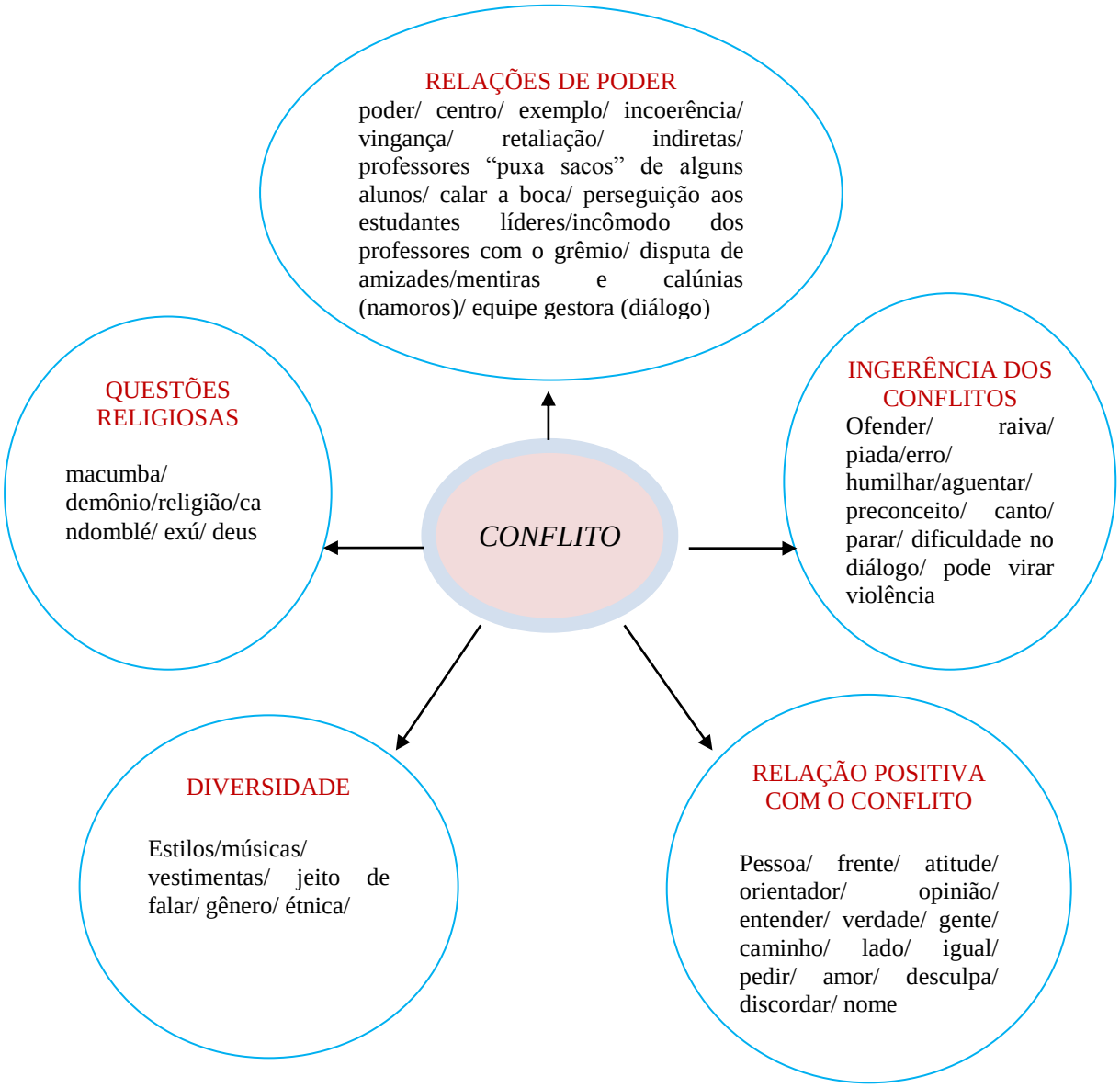
**Fonte:** *IRaMuTeQ*

### 4.3.1 classe 3 – Representações dos sujeitos sobre conflito

A classe de discurso 3 contém os léxicos de maior incidência deste bloco e contém os elementos indicadores do contexto percebido pelos sujeitos sobre conflito. Isso se evidencia quando se observam as palavras mais utilizadas no fragmento de texto, que formaram as UCE alocadas nessa classe. Observam-se os termos: falar, nada, poder, seguidos, dentre outras, por:

pessoa, macumba, conversar, liberdade. Estes são léxicos utilizados para explicar o que, segundo os sujeitos da pesquisa, seriam suas representações sobre conflito. Após relacionar o léxico com as falas dos sujeitos nos grupos de discussão, foi possível construir um mapa mental para visualizar a correlação entre os termos da classe.

**Figura 11.** Mapa mental da Classe 03 – (Conflito)




**Fonte:** Mapa mental organizado pela autora.

### 4.3.2 Sentidos compartilhados pelos sujeitos sobre conflito

A escola é palco de diversidade, o que compreende também uma diversidade de conflitos. Dentre muitos conflitos, cita-se, sobretudo, os de relacionamento, pois, na escola, convivem pessoas de diferentes idades, origens, gêneros, religiosidades, etnias e condições socioeconômicas e culturais. Todos, na escola, precisam estar preparados para o enfrentamento da heterogeneidade, das diferenças e das tensões próprias da convivência escolar; porém, na maioria das vezes, não é essa a realidade apresentada. A falta de preparo para lidar com a diversidade, muitas vezes, pode gerar desarmonia, desordem, desentendimentos e até violências.

Uma marca importante da essência humana é justamente a diversidade, e onde existe diversidade, movimento e diálogo, existe conflito. Entretanto, a busca pela paz não significa necessariamente a ausência de conflito; ao contrário, a busca pela paz depende, em grande medida, de uma permanente negociação em busca do potencial construtivo e criativo do conflito.

A pesquisa realizada aponta que a maioria dos sujeitos concebe a representação do conflito de forma negativa, como grande causador de possíveis violências:

> *Quando uma discussão chega num conflito, ele não é positivo. Ai envolve falta de respeito, falta de saber comunicar e ouvir. Porque fala assim: Ah! eu entendo mas, não é positivo. Eu acho que o conflito não pode ser positivo* (*E5*).
>
> *Pra mim conflito é que nem aquela coisa que eu já falei. Ah! ela curte uma coisa e eu curto outra coisa, daí pronto, já não gosto mais dela e se ela for falar comigo...* (EA1).
>
> [...] *Assim, digamos, vou usar outra pessoa aqui, a EA2 como exemplo. Ela gosta de rock eu não gosto e aí a gente começa a discutir, aí leva para o lado pessoal, começa a falta de educação* (EA1).
>
> *Ai, já chinga a mãe, chinga o pai e aí já pá! Uma divergência de interesses diferentes pode virar uma violência* (EA7).
>
> [...] *Umas meninas não gostam umas das outras e vivem brigando. Eu defendo os dois, porque os dois estão certos, só que às vezes eu tento entender uma e a outra fica brava, eu tento entender a outra e a outra fica brava. Tem hora que eu não defendo ninguém e fico no meu canto, então os dois lados ficam bravos comigo. Isso é um conflito pra mim* (EC6).
>
> *Conflito é quando cada um tem um time e não respeitam as diferenças, quando brigam quebram a grade e já é violência* (EC8).

Segundo Aquino (1996), "há muito, os conflitos deixaram de ser um evento esporádico e particular no cotidiano das escolas brasileiras para se tornarem, talvez, um dos maiores obstáculos pedagógicos dos dias atuais". Os conflitos que ocorrem no universo escolar demonstram que existe, também, a oportunidade de educar para o respeito às diversidades, assim como para a convivência. Essa expressão das diferenças na educação pode ser uma das principais fontes de conflito nas escolas, situação que se agrava cada vez mais devido à falta de conhecimento e compreensão de alternativas para enfrentar os conflitos, assim como uma capacidade limitada para viver com as diferenças presentes em nossa sociedade.

Muitas das representações negativas sobre conflito podem estar ancoradas nas experiências e nos esquemas de pensamentos já estabelecidos pelo sujeito, o que nos remete à ideia de imagem acerca do objeto representado.

Considerando a herança autoritária herdada do processo histórico brasileiro, construída por escravos e senhores, é possível tentar explicar porque, ainda hoje, discordar pode significar destoar do padrão oficializado e, por si só, ser motivador de sansões e até de torturas. Compreende-se, então, que essas representações negativas sobre o conflito, relacionando-o a intolerâncias e violência, em muito se ancoram no modelo de sociedade vigente, em que se definem padrões de pensamentos e posturas alicerçados no consenso e na ordem. Nesse "modelo" de sociedade, a divergência (seja ela qual for) assim como as diversidades (sejam elas quais forem), é percebida como desvio, como algo que desagrega e desarticula o grupo, nesse caso, o ambiente escolar. Dessa forma, para evitar a "desarmonia", evita-se descortinar os conflitos, trazendo ao cotidiano escolar um pseudo consenso. Segundo Costa e Pimenta (2006, p. 67),

> O Estado, ao se envolver com as transformações políticas e econômicas, chamou para seu interior as tensões e conflitos mundiais, sem antes provocar ou realizar, com efetividade, as questões sociais internas. São questões que envolvem os movimentos sociais; a cultura com a rejeição de valores éticos e visão de mundo e econômica com a supervalorização da propriedade privada, e a desigualdade espacial e do imaginário, com a internalização da subalternidade de uma classe sobre a outra. Dessa maneira, é preciso olhar com cuidado para a sociedade brasileira e contextualizar histórica e socialmente esta realidade, para entender que a violência tem raízes estruturais.

Os conflitos que ocorrem na escola demonstram que, no espaço da educação, há lugar para a expressão das diferenças e lugar para a aprendizagem da convivência. Segundo Ceccon

(2009), "É preciso liberar o potencial criativo dos conflitos que fazem parte da vida, do movimento, da aprendizagem colaborativa".

Salienta-se que os conflitos são excelentes oportunidades de aprendizagem e de crescimento individual e coletivo, desde que devidamente bem compreendidos, elaborados e mediados, possibilitando uma melhoria na qualidade dos relacionamentos pessoais e sociais. Abramovay e Rua (2003) observam que:

> Sob essa perspectiva, pode-se verificar que as escolas que se organizam à base de princípios democráticos e constroem as regras a serem seguidas com os alunos conseguem maior comprometimento no que tange a sua observância. Nesse caso, o aluno se sente bem menos encorajado a testar os limites da conduta aceitável pelos adultos, pois, como foi a maioria que as definiu, ele também será cobrado pelos mesmos (ABRAMOVAY e RUA, 2003, p. 40).

Os conflitos ocorridos na escola, se bem gerenciados, podem ser aproveitados para o fortalecimento dos vínculos sociais. Por outro lado, se forem banalizados e ou invisibilizados, tomam rumos indesejados nas relações interpessoais e transformam-se em agressividades, atos de indisciplina, indiferença, depredação do patrimônio escolar, atitudes de preconceitos e de discriminações. De acordo com Abramovay e Rua (2003)

> A despeito das dificuldades em algumas relações estabelecidas entre os vários atores sociais envolvidos, a escola surge como espaço de socialização para os jovens. É o lugar onde ocorrem aprendizagens significativas, já que o modo de vida dos sujeitos em interação no cenário escolar propicia trocas materiais e simbólicas (ABRAMOVAY e RUA, 2003, p.40).

Os grupos de discussão apontaram que, na escola na qual transcorreu a pesquisa, dentre as muitas situações negativas decorrentes da ingerência dos conflitos, citam-se: as discriminações religiosas, a rivalidade entre grupos; as disputas de poder e o desrespeito e a intolerâncias com as diferenças (religiosas, de gênero, de orientação sexual, étnicas/ raciais, estilos).

### 4.3.3 Conflitos religiosos

Uma das características apresentadas pelos sujeitos da pesquisa foi a diversidade religiosa. Uma curiosidade apresentada é que esta diversidade religiosa presente na escola refere-se à adesão em igrejas cristãs, católicas ou protestantes (evangélicos). A princípio, assim se declararam os participantes da pesquisa (católicos ou evangélicos). Entretanto, no

decorrer dos grupos de discussão, principalmente entre os adolescentes, verbalizou-se a adesão à religiosidade de matriz africana, como o Candomblé. Observou-se, ainda, que, nas representações sobre conflito, a intolerância religiosa interage com outras intolerâncias, e até mesmo torna-se argumento para legitimar outros preconceitos e outras discriminações. Isso pode ser observado nos fragmentos das falas no grupo de discussão dos educadores, citadas a seguir:

> *Na questão da religião também. Cristão brigando com cristão, gente! Traficante evangélico expulsando mãe de santo do terreiro, filho! Até isso! Verdade gente, eu ouço dos meus meninos. Passei maculelê e outras coisas da cultura popular este ano e ai quando eles ouvem, eles falam: Isso é macumba professor, é macumba!* (E1)
>
> *É dos dois lados também, nós evangélicos, também sentimos isso!* (E5)
>
> *Eles perguntam: Professora, você é o que? Você vai em alguma igreja? Qual igreja você é?* (E3)
>
> *Esse preconceito é geral, tanto por parte dos alunos quanto de professores.* (E5)
>
> *É geral na instituição escola.* (E4)
>
> *Depende, às vezes é mais sutil e outras vezes menos sutil.* (E7)
>
> *Tem sim o aluno evangélico que fala: Ah! é macumba, mas tem o contrário, alguns dizem: Ah! é música de crente, ai credo! Então tem os dois lados.* (E4)
>
> *Eu senti muito isso neste ano* [...] *Isso pra mim é desrespeito, é violência, porque eu acredito que independente de religião eu tenho que respeitar todo mundo! Respeitar a fé de todo mundo ou a não fé de todo mundo, eu tenho que respeitar!* (E5)
>
> *Nas próprias brincadeiras, gente! Entre os professores também!* (E7).
>
> *Nossa! É de Deus! É de igreja!* (E1)
>
> *Eu sou evangélica, mas tem uns evangélicos, por ai que diz: Ah! você acredita em santo? Gente é o que ela falou: Respeito! Eu sou evangélica e respeito a fé do outro.* (E7)
>
> *Mas, é aquilo, não é? Tudo o que é diferente de mim, eu já não gosto.* (E2)
> *E o que eu não gosto, não é bom! (E7)*
>
> *E vai ficando tudo pra escola, até religião!* (E1)

Salienta-se que a intolerância religiosa parece ter pouca visibilidade no contexto escolar. No entanto, durante os grupos de discussões, foram vários os relatos revelando que há atitudes de preconceito, de discriminação e de intolerância motivadas pela religião, principalmente se a religião for de matriz africana.

A pesquisa sinaliza que as ideias religiosas também são utilizadas como meios para legitimar outros preconceitos e discriminações, como citado pelos adolescentes durante a discussão de grupo:

> *Candomblé* (EA7).
>
> *Que nem uma briga dos dois, porque a gente tava na casa de uma amiga, tá ligado? Ele é católico e ela é evangélica. Ela estava discordando da palavra dele e ele discordando da palavra dela. Era sobre bíblia, ela falava assim, era sobre gay. Eu falava pra ela que gay era uma coisa normal. Ela dizia: Não! Deus falou que não pode, Que Deus escreveu na bíblia. Mano, eu não leio a bíblia e eu não tenho preconceito!* (EA8).
>
> *Se for ver mesmo, é pecado!* (EA5).
>
> *Não sou crente e nem católico, mas não acredito que isso tá na "bíblia [...] O G. falou pra mim que tem que ser homem ou mulher, ai eu disse pra ele que é tudo uma forma de amor, que homem com homem pode não gerar filho, mas, se amam o que importa é isso. Ele disse que não e a gente já ia sair na porrada, porque ele já começou a vir pra cima de mim, empurrar o meu ombro, dizendo que discordava disso e daquilo e eu de boa. Ele falava em nome de Deus, mas queria dar porrada!* (EA7).

Os conflitos estão muito presentes nas escolas, que são espaços privilegiados para a disseminação de valores e de construção da cidadania. Contudo, uma das principais inseguranças e dificuldades reside em como lidar com as desavenças. Os profissionais que lidam com a educação, em geral, sentem-se despreparados para atuar com os desentendimentos e as brigas entre alunos e, sobretudo, entre alunos e professores. Na maioria das vezes, frustram-se por não encontrarem soluções concretas para a resolução desses problemas. Os conflitos fazem parte da natureza humana e, simples ou graves, devem ser vistos como oportunidades de mudanças e de crescimento. Dessa forma, a escola, como um todo, deve colocar objetivos pedagógicos para enfrentar/mediar o conflito. O trabalho do professor não deve ser o de fixar, por meio de receitas prontas, comportamentos pré-estabelecidos, mas o de criar, segundo seus objetivos e as características daquilo que ensina, métodos de ação e de pensamento que considerem valiosos. Segundo AQUINO (1996), "Ter um método para transmitir disciplinas não é de ter um discurso sobre a disciplina, mas é criar uma maneira de trabalhar".

### 4. 3.4 Conflitos: relações de poder

Uma das questões observadas durante os grupos de discussão foram os conflitos oriundos das relações de poder que se estabeleceram no cotidiano da unidade escolar. Relações essas permeadas de comunicação ruidosa e de maus entendidos, que acabam por interferir no processo de ensino e aprendizagem, assim como na forma como se estabeleceu muito da convivência entre educadores e educandos; educadores e equipe gestora; equipe gestora e educandos e, até mesmo, entre os pares. Nas relações de poder, pode-se perceber sutilmente aquilo que Bourdieu denomina por violência simbólica.

Para Bourdieu (2002), a violência simbólica é a violência sutil que se encoberta nas relações de poder que regem a sociedade global, pois o poder simbólico é exercido com a cumplicidade daqueles que lhe estão sujeitos, ou mesmo que o exercem: para que a dominação simbólica funcione, é necessário que os dominados tenham incorporado às estruturas segundo as quais os dominantes os apreendem; que a submissão não seja um ato de consciência susceptível de ser compreendido na lógica do constrangimento ou na lógica do consentimento. Para o autor, a violência simbólica se apoia na legitimação de imposições determinadas socialmente, baseia-se na reprodução de crenças que situam o indivíduo no espaço social a partir de padrões do discurso dominante, fazendo com que a relação de domínio passe despercebida, de tal forma que o dominado não se vê numa relação de força que lhe impõe as regras e as normas; não existe a compreensão da origem dessa dominação, que se torna aceita como fato inevitável e natural.

Essa relação impositiva, na qual a comunicação torna-se ruidosa e cheia de maus entendidos, é, por vezes, citada nas discussões, como se observa nas falas de alguns educadores da unidade escolar pesquisada:

> *A falta de comunicação é uma violência dentro da escola! Às vezes nem é a falta de comunicação, mas a maneira de comunicar!* (E2).
>
> [...] *Acontece em muitas escolas a falta de comunicação com os professores que não fazem HTC . Precisava olhar melhor isso! Num tempo em que eu não fiz HTC, eu falei para a orientadora pedagógica . Eu estava nervosa e disse assim: Essa conversa de corredor está difícil, porque nós nos perdemos. Ela disse: Como assim, de corredor? Tem um livro de comunicado lá. Mas, ninguém havia me dito que existia um livro de comunicado para quem não fizesse HTC. Aqui também eu sinto muita dificuldade, porque também não faço HTC. Um dia a E6 chegou na nossa sala e disse: Eu não faço HTC e estou tão por fora de tudo o que está acontecendo! E outra não é só isso, temo professor que faz HTC só na*

> *quinta e perde as informações de terça e as coisas são resolvidas na terça. Chegam e comunicam que já foi resolvido* (E6).
>
> [...] *Olha eu vou falar, eu já sofri uma violência aqui. Você falou que não vai passar para a diretora, então eu vou falar. Olha jogaram todo o meu material fora, porque foi passado na terça feira no HTC que seria jogado tudo fora e eu não estava lá. Quando eu cheguei, a moça da faxina estava jogando tudo no lixo e ela me disse que a diretora tinha avisado que o que não fosse devolvido para os alunos seria jogado no lixo. Então, assim, foi uma violência, foi e eu não conseguia levar tudo, eu ia fazer, mas foi tudo para o lixo, e eu nem tinha um lugar na escola para guardar* [...].(E7)

Esses fragmentos fortalecem o entendimento de que a comunicação, concebida aqui como diálogo, é componente essencial para evitar conflitos desnecessários e que acabam por minar a energia de toda a equipe escolar. O diálogo, a comunicação também, é de extrema importância para transformar conflitos em oportunidades para fortalecer o trabalho colaborativo.

Nas palavras de Ceccon:

> Porque todo o seu potencial construtivo e criativo desaparece, quando ele é ignorado ou mal administrado. E, na maioria das vezes, é o que acontece. Em organizações como escolas, por exemplo, conflitos varridos "para baixo do tapete" drenam a energia da equipe, bloqueiam o trabalho colaborativo e fazem os ressentimentos crescer e se acumular, podendo exprimir-se de maneira violenta (CECCON, 2009, p. 31).

A escola na qual transcorreu a pesquisa é adepta da *Cultura de Paz* (Justiça Restaurativa), e também faz investimentos sistemáticos para organização do grêmio estudantil, formado a partir dos estudantes dos anos finais, e do "greminho", formado a partir dos estudantes dos anos iniciais. Assembleias e círculos restaurativos acontecem nesse espaço. Todos esses investimentos garantiram às lideranças dos educandos certa autonomia e pertencimento aos espaços escolares. Entendemos que em uma escola em que se favorecem as interações entre os pares e na qual os educandos tomam decisões, assumem responsabilidades, fazem escolhas, haverá bem mais conflitos do que numa escola com organização mais tradicional na qual educandos, em geral, interagem pouco uns com os outros, ficando a maior parte do tempo em silêncio, copiando textos, resolvendo exercícios, ouvindo as explicações do professor.

Pelo exposto no grupo de discussão dos educadores, a atuação do grêmio e do greminho causa um incômodo aos educadores, que, por vezes, deixam transparecer um certo descontentamento pelo espaço ocupado por esses educandos no âmbito escolar, assim como

no espaço ocupado pelos grêmios na gestão escolar. Isso pode ser percebido neste fragmento, do [7]GD dos educadores:

> *Tem duas situações que me incomodaram bastante aqui na escola. Vocês estão falando dos HTCs, que vocês não participam. Eu dificilmente falto em um HTC e as informações são muito desencontradas. O que me incomoda é o grêmio saber das coisas mais do que eu. É mais fácil eu saber das coisas perguntando para o grêmio, eles sabem mais das coisas que acontecem do que eu.(* E4)
>
> *Sim!* (E)*:*
>
> *Outra coisa que eu me senti violentado é que os meninos dão mais importância ao grêmio do que para a sua vida escolar. Tem alunos que são excelentes no grêmio, mas são maus alunos. Alunos do nono ano A, o D. e a E., que nessa escola são considerados ótimos, mas em Arte, na minha disciplina não faz trabalho, falta e às vezes responde a gente, com uma forma mau educada e no grêmio ele não faz isto.(* E1)
>
> *É que fora da sala de aula ele está para o que der e vier.* (E2)
>
> *É que as habilidades deles são outras, gente!(* E7)
>
> *Mas, assim, nos somos cobrados pelos nossos conteúdos de passar para os nossos alunos, mesmo que a gente volte ou avance ou retroceda, o aluno dá mais valor ao grêmio do que estar na sala de aula e aprender.* (E1)
>
> *Foi por isso que eu falei para os meus alunos do "greminho", olha vocês são exemplos dentro da sala, lá fora no recreio e em todo lugar, porque os outros estão olhando pra vocês, vocês têm que dar exemplo, todos estão olhando vocês. São vocês que não poderão retrucar, falar palavrões. Tem que entregar trabalhos, tem que fazer provas, tem que estudar, tem que ser exemplo. Porque vocês estão ali como um espelho e têm que ser exemplo!* (E5)
>
> *Hoje tinha aluno do grêmio fazendo reposição de aula, poxa!* (E2)
>
> *Uma coisa que eu achei também é que o grêmio ajuda em tudo, o grêmio faz tudo, mas na hora de fazer a cantata que a gente falou vamos fazer com o grêmio, eu preciso do grêmio. Cadê o grêmio. Sumiu o grêmio. Parece que a necessidade maior do grêmio é atender a escola. Então o D., cadê? Ah! está na sala tal, porque o professor falou e ele está cuidando da sala. Então assim qual a importância do grêmio?* (E1)

A concepção dos educadores sobre as lideranças juvenis em muito se assemelham às concepções dos educandos. Também eles entendem que os alunos que participam do grêmio têm sobre si ideais de qualidade que, segundo os gremistas, lhes são pesados, um fardo difícil de carregar. Os líderes juvenis se queixam da pressão que sofrem para que se encaixem em um padrão que, de acordo com a comunidade escolar, seria a de postura ideal para os

[7] A partir deste ponto da análise a abreviatura GD será utilizada para referir-se a grupo de discussão.

gremistas. Essa representação da comunidade sobre a liderança se ancora na ideia de que a liderança estudantil deve ser "dada" àqueles considerados bons "alunos", e só se enquadram nesta fôrma os "alunos" que cumprem todas as normas estipuladas pela unidade escolar, ou seja, que estejam em consonância com as normas de conduta e as regras já estabelecidas. Aqueles que questionam as regras e ou tentam modificá-las, destoam e, dessa forma, no imaginário da comunidade escolar, desarmonizam o espaço que deveriam preservar, ou seja, subvertem a ordem estabelecida, tornando-se indignos da liderança, não conquistada, mas dada a ele. Tal concepção interfere de maneira negativa no papel político dessas lideranças, no referente às transformações das relações de poder e da representatividade dos educandos perante a comunidade escolar. Segundo Abramovay:

> Tem-se, então, uma violência que está presente no cotidiano e que é incorporada às relações sem que seja percebida a sua existência, e ainda, encontra-se presente nos hábitos e costumes sociais, nas leis, na mídia e, inevitavelmente, nas escolas uma das formas de expressão da violência simbólica contra o aluno é quando esta faz a tentativa de anular a sua capacidade de pensar e o torna um ser capaz somente de reproduzir (ABRAMOVAY, p. 143, 2009).

Exercer a liderança entre os estudantes tende a ser conflituoso, à medida que eles sofrem pressões para se adaptarem às regras escolares, que, por vezes, destoam de suas atitudes e suas crenças. Alguns desses líderes, representantes estudantis, queixam-se de situações em que tais conflitos ganham ares de hostilidades e até de violência contra eles. No fragmento do GD dos adolescentes, percebem-se não só essas hostilidades sofridas como também as incoerências na postura das lideranças, assim como os diversos entendimentos sobre o papel tanto do grêmio estudantil quanto das demais áreas representativas dos educandos.

> *Sim, sofre pressão, você não pode conversar ou olhar pra cara de alguma pessoa e já... Ah! Você é do grêmio você não pode fazer isso. Vou citar um nome, o aluno G., ele critica muito a EA1. Ela não pode dar um pio, ele já vem e diz: Você é do grêmio!!* (EA4)
>
> *Vou dar a EA1 e o C. (namorados) como exemplo. A EA1 não pode abraçar o C., já vem o G. e diz: você não pode fazer isso em sala, você tem que dar o exemplo, você tá errada.* (EA4)
>
> *Mas um abraço não pode dar não!!?* (EA7)
>
> *Igual quando teu estava mexendo no celular.* (EA7)
>
> *É igual quando A. saiu pra beber água e na hora de subir ela abraçou um menino do Ensino Médio. Então o Inspetor do Ensino Médio desceu e falou*

> *que eles estavam se pegando, nisso ela foi pra diretoria, ele também e deu o maior rolo.* (EA3)
>
> *Gente, mas, às vezes a gente abraça um amigo nosso na sala de aula, todo mundo sabe que é seu amigo, mas tem aquela pessoa que critica.* EA6: *Que tem essa malícia*. (EA3)
>
> *É muito ruim !!* (EA7)
>
> *Mas, uma coisa que acontece mais dentro da sala de aula que eu vejo, que eu convivo também muito, é tipo assim, você vai falar pra tal pessoa ficar quieto, sabe tipo assim, você tem certa autoridade na sala, você representa alguma coisa, daí você fala: ô para! Você está atrapalhando a sala. Só que essa pessoa, ao invés de responder você, certo. Não! Ele já vai gritando e se você bater boca com ele, ele já vai querer bater e sair na porrada.* (EA5)
>
> *Ele fala que você é representante e também faz isso! Porque eu também não posso?* (EA2)
>
> *Lá na sala é ainda pior, porque começa toda a sala falando "representa, representante!,"representa, representante!"* (EA6)

Esses conflitos indicam não só uma distorção no papel desses representantes como também demonstram que, em alguns casos, eles atuam como braço da instituição na manutenção das regras e das normas da instituição escolar. Contudo, em algumas situações, nem a eles essas normativas fazem sentido, tanto que não conseguem adaptar-se a elas, daí a cobrança dos colegas quanto à incoerência no referente ao discurso que professam e à forma como atuam no cotidiano escolar. Segundo Abramovay:

> Regras e normas são condições *sine qua non* para a convivência social, especialmente nas escolas, ambientes de confluência de pessoas de diversificados perfis e visões de mundo. No entanto a gama de tipos de regras e de processos de elaboração e sua aplicação é enormemente variada. Assim, regras podem tanto ser positivas no estabelecimento de uma convivência escolar harmoniosa quanto podem se tornar motivo próprio desencadeador de situações de conflito, quando não propriamente discutidas, acordadas e legitimadas por todos os atores envolvidos (ABRAMOVAY, p. 144, 2009).

Tal situação também foi observada no GD dos educandos crianças dos anos iniciais:

> *Toda vez que eu chego na sala, algumas pessoas (alunos) ficam falando: vai embora, porque eles não gostam de pessoas... No dia que eu fui ser representante de sala, eles me chamaram de chata, que eu queria comandar a sala e que eu era mandona e aí depois que mudou de representante, eles não me xingaram mais.* (EC2)
>
> *Isso também aconteceu comigo quando eu fui ser representante. (EC7)*

Outra questão observada nos dados da pesquisa é que, segundo o Projeto Político Pedagógico da escola, a maioria dos educandos tem baixo poder aquisitivo, boa parte deles vive de aluguel social e são inseridos em projetos sociais. Entretanto, nos grupos de discussão dos estudantes, que teve como critério serem formados por lideranças da unidade escolar, verificou-se que, dentre esses líderes eleitos pelos próprios estudantes, somente um declarou não ter casa própria. Isso pode indicar que os alunos que apresentam uma situação socioeconômica melhor são vistos como mais qualificados ou mais adequados para exercerem a liderança. De acordo com Bourdieu (1999), na escola também acontece a reprodução de estruturas sociais e de transferência de capitais de uma geração para outra. É nela que o legado econômico da família transforma-se em capital cultural, legado esse que se relaciona, de forma direta, ao desempenho dos alunos na sala de aula. A tendência seria de julgá-los pela quantidade e pela qualidade do conhecimento que já trazem de casa, além de várias "heranças", como a postura corporal e a habilidade de falar em público. A dominação seria tão intensa a ponto de os próprios estudantes mais pobres acabarem por considerar a trajetória dos bem-sucedidos como resultante de um esforço recompensado.

De acordo com Ceccon (2009, p. 28), para lidar com conflitos e prevenir violências, é necessário reconhecer que eles existem, diferenciá-los de violência e, depois, "Desenvolver as competências necessárias para transformar conflitos em oportunidades de aprendizagem e mudança".

O estudo das representações sociais de violência pelos atores que a vivenciam cotidianamente em seu contexto escolar propõe um entendimento desse fenômeno a partir do olhar dos seus atores. Por meio das representações sociais, é possível analisar a violência em seu caráter subjetivo: como os sujeitos representam essa violência e como essa representação interfere nas relações e na realidade. O item a seguir apresenta um pouco sobre as representações dos sujeitos em relação à violência escolar (sentidos compartilhados), assim como as possíveis formas de mediação dos conflitos e intervir na violência.

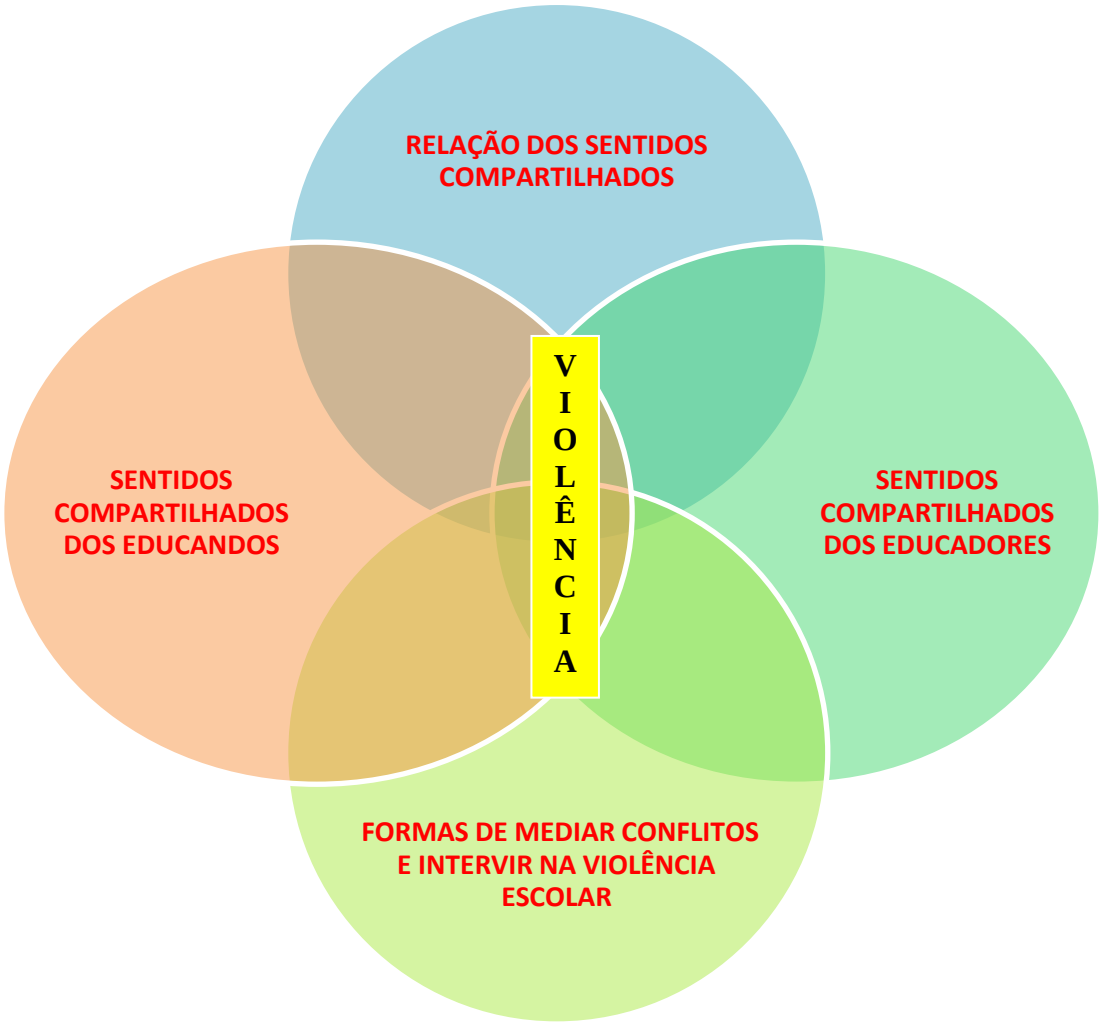
### 4.3.5 Classe 2 – Representações dos sujeitos sobre violência

A classe de discurso 2 apresenta os léxicos de maior incidência deste bloco e também os elementos indicadores do contexto percebido pelos sujeitos sobre violência. Isso se evidencia quando se observam as palavras mais utilizadas no fragmento de texto que formaram as UCE alocadas nesta classe. Observa-se que os termos menino, menina, bater, triste, seguidas, dentre outras, por xingar, *bullying*, começar, chorar, empurrar, macaco, foram

léxicos utilizados para explicar o que, segundo os sujeitos da pesquisa, seriam suas representações sobre violência. O estudo e a reflexão dessas representações trazem grandes contribuições para a compreensão de como os sujeitos, no dia a dia da escola, e de forma compartilhada, assimilam, veiculam, enfim, constroem suas representações acerca da violência escolar. Sinaliza, ainda, a forma como as práticas engendradas para mediar conflitos e intervir na violência escolar são influenciadas por essas representações.

Após relacionar o léxico com as falas dos sujeitos, apresentadas nos grupos de discussão, foi possível construir um mapa mental para visualizar a correlação entre os termos da classe**.**

**Figura 12.** Mapa mental da Classe 04 – (Violência)




**Fonte:** mapa mental organizado pela autora.

### 4.3.6 Sentidos sobre violência compartilhados pelos educandos

A análise dos discursos presentes nos grupos de discussão formados pelos educandos aponta para o fato de que as representações sociais de violência na escola estão diretamente relacionadas ao *bullying,* sendo esse o termo mais evocado e considerado como de maior importância para os participantes. Em seguida, surgem temas relacionados ao preconceito em suas diferentes formas, como racismo, preconceito religioso, discriminação e homofobia. Expressões cotidianas da violência na escola, como bater, triste, xingar, *bullying*, chorar, empurrar, macaco, encontram-se na zona periférica da estrutura do sentido da violência. Aparecem, ainda, como representações de violência em âmbito escolar, na concepção dos educandos, a violência institucional (abrangendo a relação com professores e gestores), o uso de drogas, o assédio sexual e a violência doméstica.

### 4.3.7 Violência entre pares (*bullying*)

De acordo com a análise das evocações, o *bullying* se configura como um relevante elemento do núcleo central das representações sobre violência, segundo os educandos. O termo *bullying* tem tomado maior visibilidade no espaço escolar nas últimas décadas e se tornou comum nas conversações cotidianas. Nesse processo, o *bullying*, muitas vezes, é confundido com outras eventuais situações de violência entre pares de alunos. Outro fator que em muito contribuiu para essa generalização foi a superexposição de casos na mídia, muitas vezes com informações errôneas ou inconsistentes.

Os estudos pioneiros de Dan Olweus, realizados na Noruega, têm servido de referência a outros estudiosos de diversas nacionalidades sobre o tema. Nesses estudos, o *bullying* escolar é compreendido como ataques repetidos por parte de um aluno dominador sobre outro estudante vitimizado (OLWEUS, 1997). Inicialmente, as pesquisas incluíam apenas as agressões físicas e verbais, consideradas “formas diretas” de *bullying*. Entretanto, à medida que o fenômeno se tornou mais observado e conhecido, percebeu- se que estavam sendo deixadas de lado outras formas igualmente importantes de agressão, caracterizadas pela ausência de manifestações explicitamente observáveis ou por ação mediada por terceiros, as chamadas “formas indiretas”, cujas ocorrências mais frequentes são comentários (‘fofocas’), propagação de rumores, especialmente de caráter sexista, racista e homofóbico, exclusão ou organização de exclusão social que interdita a integração do aluno em um grupo de pares.

Seja realizado direta ou indiretamente, o *bullying* pode ser caracterizado segundo três critérios:

1. Comportamento agressivo e intencionalmente nocivo;
2. Comportamento repetitivo (perseguição repetida);
3. Comportamento que se estabelece em uma relação interpessoal assimétrica, caracterizada por uma dominação.

A Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA , 2000, p. 5), caracteriza o *bullying* como:

> Todas as formas de atitudes agressivas, intencionais e repetidas que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder. Portanto, os atos repetidos entre iguais (estudantes) e o desequilíbrio de poder são as características essenciais, que tornam possível a intimidação da vítima.

Observa-se que, em muitos casos, a vítima se sente incapaz de se defender e de perceber a si mesma como vítima. A atitude, muitas vezes entendida pelos agressores como "passiva" diante da violência sofrida, confere ainda mais poder aos opressores, fazendo perpetuar o *bullying* no ambiente escolar, naturalizando e banalizando essas violências. Durante as discussões em grupo, foram inúmeras as situações relatadas pelos estudantes nas quais envolveram o *bullying* articulado a outras formas de violência. Na unidade escolar na qual transcorreu a pesquisa, os educandos relataram que o *bullying* normalmente se inicia quando se elegem características físicas, orientação sexual, adesão religiosa, estilos e gosto cultural como sinal de inferioridade, e isso é demonstrado com piadas e humilhações públicas, por meio das quais a diferença é subalternizada e, a partir de então, inicia-se um processo de exclusão e segregação daquele que foi rotulado a partir de seu traço de diferença. Esse processo é sentido e percebido pelos estudantes, assim como também demonstram compreender, por suas falas, as consequências danosas do *bullying* na vida dos estudantes vitimizados:

> [...] *Começa a me zuar, e começa a me rebaixar a um nível que eu não gosto. Daí vem a depressão, a pessoa chora e fica triste.* (EA1)
>
> *Começa a se cortar e dá morte*. (EA8)
>
> *Quando vê faleceu.* (EA7)

> *Eu tinha uma amiga gordinha. Todo mundo zuava ela, falava um monte de coisas. O braço dela era todo cortado, a perna era toda cortada. Ela cortava a coxa, a canela, Ela cortava tudo! (*EA3)
>
> [...] *A K. sofreu praticamente metade do ano. Ela chorava.(* EA3)
>
> *Ela chora. Todo mundo zua ela por causa da cor.* (EA6)
>
> [...] *O P. direto é chamado de macaco. Ele é alto e todo mundo pensa que ele é durão, mas ele não é!* (EA6)
>
> *Desde da outra escola, eu conheço esse moleque. Eu fazia bullying com ele, até que um dia eu vi ele chorando por sofrer bullying. Isso pesa na minha consciência. Daí eu cheguei e pedi desculpas pra ele "vêi".* (EA7)

A pesquisa aponta que o *bullying* é presente em todo o universo escolar, estabelecendo as mais diversas violências e provocando impacto negativo, não só na convivência, mas também no processo de ensino e de aprendizagem. Acreditava-se, até então, que essa situação era mais latente entre os estudantes dos anos finais. Contudo, constatou-se, por meio da verbalização dos estudantes, que a prática do *bullying* e suas consequências danosas também se fazem presentes, de forma contundente, entre as crianças dos anos iniciais. Isso pode ser constatado no fragmento do GD a seguir:

> *Meu nome é C., sou do 5º ano B e é assim muitas vezes que me sinto bem na escola, mas tem muitas vezes que eu acabo sofrendo bullying, por causa do jeito que eu sou e eu não me sinto bem às vezes [...] os meninos ficavam praticando bullying comigo, me chamando de cabeçuda e um monte de coisas e eu fiquei triste. Isso aconteceu com três dias em que eu tinha chegado nesta escola. Eu me senti triste e até falei pra minha mãe, mas agora eles não são chatos comigo, só mais ou menos* ***(Choro).(***EC5)
>
> *Tem o G. que todo mundo fica zoando ele. Um dia um menino empurrou ele na cadeira e ficou batendo na cadeira dele, e de tanto bater ele chorou e todo mundo ficou rindo e dizendo que ele era chorão e ele ficou triste e humilhado.(* EC9)
>
> [...] *Me chamavam de um monte de coisas e eu ficava triste e não gostava* [...]. *Por causa do meu jeito, que eu gosto de algumas coisas, de futebol, de dinossauros, de skate e essas coisas. (*EC3)
>
> *Eles falavam que ela era Maria home.* (EC7)
>
> *Eu gosto das mesmas coisas que ela gosta, porque mulher não é proibida de nada.* (EC2)

As principais violências percebidas pelos estudantes são representadas por meio do *bullying*, entretanto, observa-se que essas violências estão ancoradas a partir de suas relações conflituosas, como práticas de discriminação, agressões físicas, verbais e preconceitos

diversos. Esses preconceitos perpassam as questões étnico-raciais, a orientação sexual, o gênero e a religião.

> *Na minha sala tem meninas e meninos que fazem bullying comigo com a MC e com a IS. Eu não me sinto bem, fico triste com isso. Já me chamaram de um monte de coisa e eu não gosto de uma palavra.(* EC6)
>
> *Chamaram ela de asa do demônio.(* EC1)
>
> *Chamam ela de sanduíche de macaco, porque ela é negra.(* EC2)
>
> EC3: *A humilhação que tá acontecendo também é violência. O bullying também é violência. O K. sofre violência desde o início da escola.(* EC3)
>
> *Ficam falando que ele é baleia assassina, tetudo e tudo o mais!(* EC8)

Essas agressões (violências) se fazem presentes na instituição escolar, muitas vezes de forma velada, disfarçadas em tom de brincadeira, como apelidos e piadas, mas representam uma forte expressão de preconceito e de discriminação, pois objetivam colocar o outro num lugar de inferioridade e/ou de negação, com a ocupação de um não lugar na vida. Os relatos corroboram as pesquisas na área, quando indicam que negros, homossexuais e pessoas com deficiência são constantemente segregados no espaço escolar, seja por meio dessa violência verbal ou pela ausência de espaços de manifestação e de colocação pessoal no contexto social da escola. O cotidiano escolar acaba por reforçar essa segregação, na medida em que não lida pedagogicamente com as diferenças, por exemplo, não abordando a cultura afro como parte do currículo pedagógico, colocando os temas da diversidade sexual para serem abertamente tratados, ou oferecendo condições de aprendizagem e de acessibilidade dignas às pessoas com deficiência (SANTIAGO, 2005).

### 4.3.8 A violência institucional (educadores e equipe gestora)

Outro aspecto citado pelos educandos foi referente ao corpo docente da escola e à forma como a violência se faz presente nas relações entre educandos, educadores e gestores. Os educandos queixam-se da forma como são tratados, tanto por alguns professores quanto pela equipe gestora. Segundo eles, os educadores utilizam métodos de ensino que não vão ao encontro de seus interesses e ou necessidades.

> *A maioria dos professores passam as coisas na lousa e fica lá, sentado e não explica nada.(* EA8)

> *O pior é aquela vez que o professor pega e fala assim: Copia as páginas "nem sei tantas", daí a gente fala assim: Porque copiar se a gente já leu, já fez a atividade. "Ah! Mas você pode copiar. Gente!! Qual a noção de copiar e se a gente não copia, ele diz: Quer ficar sem nota? Quer ir pra Orientadora? Ai lá você vai ter que copiar...(* EA6:)
>
> *Todos usam a Orientadora!!(* EA3)
>
> *Hoje nós fizemos um texto, já havíamos aprendido e feito a atividade. Daí o professor (eventual) chegou lá e passou de novo a mesma atividade.(* EA7)
>
> *A mesma atividade, o mesmo texto. A gente conversou, só que era a professora substituta. A gente falou: Não, a gente já copiou esse texto, já fizemos tudo, mostramos o texto pra ela, mas ela falou: É este o texto que eu quero e vai copiar. Poxa!!(* EA8)
>
> *O título é igual, mas o texto é diferente!!(* EA7)
> *Risos*
>
> *Foi o que ela falou, mano.(* EA7)
> *A gente mostrou o texto, mas ela falou: copia!(* EA8)

Percebe-se, nesse fragmento do GD, que, além de impor aos educandos um modelo falido de aprendizagem, alguns docentes ainda lançam mão da coerção, quando os ameaçam de serem levados para a orientação educacional (direção). Pela fala dos educandos, a ameaça tem como objetivo manter os estudantes sob controle, para que continuem fazendo cópias e, dessa forma, possam estar disciplinados na sala de aula. Para Freire (1996), muitas vezes, espera-se que os conteúdos possam dar conta de todas as demandas do educando, como um passe de mágica, conteúdos esses que, ao serem "depositados", operam as mudanças esperadas, quando, na realidade, os conteúdos, enquanto objetos de conhecimento, deveriam aguçar a curiosidade, interesse do aluno e do professor em uma relação em que ambos ensinam e aprendem. Salienta-se, ainda, que não acontece prática educativa sem conteúdo, mas o que muda é a posição ideológica do educador.

Pode-se entender, nas narrativas dos estudantes, o pacto, ainda que não declarado, existente entre a equipe docente e a equipe de gestão escolar, para manter os estudantes sob controle.

Outra questão abordada pelos educandos como uma representação de violência refere-se ao relacionamento dos educandos com educadores e gestores. Tal fato se evidencia, principalmente, entre os adolescentes dos anos finais:

> *Horrível!!(* EA9*)*
>
> *Péssimo!! Muito ruim!!(*EA7)

*Não é com todos!(* EA8)

*Não é com todos que é ruim!(* EA4)

*Mas, é com a maioria!(* EA3)

*Porque tem alguns professores que falam pro aluno ir para o centro de macumba, porque lá é o lugar dele.(* EA6)

*Ou buteco, ou pracinha.(* EA8)

*Fala que a gente é impressora que só sabe copiar, que não serve pra nada.* (EA1)

*Mas, também, nós irritamos eles, não é?(* EA7)

*Mas, o pior são aqueles professores que xingam a sua mãe, falando que ela não tem educação.(* EA6)

*Ou que não te deu educação e que você vem pra escola para pegar educação ou algo assim.* (EA8)

*Que vem pra escola para brincar.(*EA2)

*Que ele é uma TV de bar e que ninguém presta atenção.(*EA4)

*Que a gente faz feira de peixe dentro da sala.* (EA8)

*Verdade! O professor fala pra gente ir pra pracinha e acordar meio dia, ou ficar lá o dia todo. "Quer ir pra rua dormir, fica lá na pracinha o dia inteiro então". Verdade, fala que é pra gente ficar na pracinha e acordar meio dia.(*EA7)

*Aqui, ô sobe a rua aqui em cima tem a pracinha, fica lá em cima, não vem pra escola. Verdade fala isso pra gente!!* (EA8)

*Fala que a gente vem pra escola só pela merenda!(* EA4)

*É comum isso.*(EA1)

*Mas, não são todos! (*EA8)

*Não são todos!(* EA4)

*Eu acho que a cada dez tem uns quatro cinco.(* EA7)

*Não a cada dez acho que três.(*EA8)

*Não, é mais!!(* EA7)

*Mas gente!! Pelo amor de Deus!!( EA8)*

*De cem por cento a metade.(* EA6)

*São 08 professores e com a metade é ruim.(* EA3)

> *Péssimo!* (EA7)
>
> *Horrível!(* EA3)
>
> *Não gosto de nenhum deles.(* EA6)
>
> *Não gosto deles.(* EA7)
>
> *Não gosto deles.(* EA3)
>
> *É verdade isso!(* EA6)
>
> *Não! Eu só não gosto de 01 o resto eu gosto tudo. (* EA8)
>
> *Eu não!(* EA6)
>
> *Eu só não gosto de dois. (* EA7)
>
> *Eu também não gosto de dois.(* EA3)
>
> *Se for falando então eu não gosto de ninguém!(* EA1)
>
> *Tem aquelas vezes em que os professores são super estranhos. Você vai só pedir uma informação e eles são super ignorantes!(* EA6)
>
> *Pois é, tem professor que ali na frente, tá passando... Professor não entendi isso! "Não entendeu porque não quis".(* EA3)
>
> *Não estava prestando atenção.(* EA7)
>
> *A gente estava prestando atenção, só que não entende. Pra ele não entendeu porque não quis e vai ficar sem fazer agora.(* EA3)
>
> *Ou mesmo tem aluno que fica na sala bagunçando e ele desconta a raiva em nós, que queremos aprender. Diz que a gente não quer nada com nada*.( EA8)
>
> *Ou era outra sala que tava bagunçando, ele já vem nervoso, o de História, por exemplo, ele chegou da outra sala "putão" e descontou em nós.(* EA7)

Também entre os educandos dos anos iniciais houve relatos de representações de violências ancoradas nas relações estabelecidas entre eles e os professores. Um dos casos mais gritantes foi o de uma menina que confidenciou no grupo, desabafando entre lágrimas, sobre o tanto que foi "torturada" psicologicamente por uma professora que se utilizava de métodos constrangedores e humilhantes, ação essa que deixou marcas emocionais na menina, e também a prejudicou imensamente em sua aprendizagem. A menina termina seu relato da seguinte forma: "*De tudo, tudo eu perdoo ela... Mas uma coisa eu não perdoo, foi ela ter falado que eu não tenho capacidade de ser médica. E é por isso que eu estou me esforçando nos estudos, para mostrar pra ela, que sim! Eu tenho capacidade de ser médica e vou ser*

*uma grande médica ainda!".* A estudante terminou seu relato entre lágrimas, e foi, posteriormente aplaudida por todo o grupo que participava da discussão naquela etapa da pesquisa.

Para que haja um ambiente propício ao ensino e à aprendizagem, a primeira relação que deve ser estabelecida em uma sala de aula é a de respeito, o que somente é possível quando há um ambiente de trocas construídas de maneira respeitosa.

### 4.3.9 Uso de drogas e assédio sexual

No tocante a esses dois aspectos, assédio sexual e uso de drogas, foram poucos os relatos, porém foram bastante contundentes e preocupantes, pois demonstraram que a banalização por trás de tais violências tem naturalizado esses fenômenos nas escolas.

Observa-se que tais representações sobre a violência estão ancoradas em preconceitos, por meio dos quais se transfere a culpa do assédio para as meninas, atribuindo ao seu comportamento "inadequado" a razão do assédio. Segundo Abramovay (2003, p. 53), "O assédio sexual pode ter graves consequências sobre os jovens, criando uma cultura permissiva, em que atos desse tipo não são vistos como sérios e possíveis de punição".

Esses aspectos podem ser observados nos seguintes relatos dos adolescentes:

> *Tipo uma pessoa fica sabendo que a outra pessoa, vamos supor... A AD todo mundo tá sabendo que ela gosta do GV. Daí uma pessoa fica sabendo e passa para a sala inteira, e ai a menina começa a sofrer bullying tipo: "Nossa! Vai chamar seu amorzinho o GD!"(* EA6)
>
> *Mas, daí o GD não gosta da brincadeira e diz "Eu não! Não namoro com piranha". Ele fala deste jeito, mas é porque ela deixa todo mundo passar a mão nela, ela fica sentada e...(* EA3)
>
> *Ela demonstra uma coisa...(* EA6)
>
> *Deixar, é que ela deixa, não corta! Não fala nada, ela deixa! Ela coloca as mãos dos meninos e coloca...(* EA3)
>
> *Por exemplo, eu chego e coloco a mão no peito dela, ela não vai falar nada, ela vai deixar. Como se ela tivesse tipo, tivesse gostando, tá ligado? Ou eu vou e passo a mão na cocha dela, tipo ela não fala nada, ela tá gostando, dá muita liberdade!(* EA7)
>
> *Só que mesmo ela dando essa liberdade, algumas pessoas da sala que faz essas coisas, deveriam, vamos dizer assim, se tocar pra parar de fazer esse bullying com o GD, porque não é só ela que tá sofrendo. Se fosse ela (balança os ombros) risos. Agora a outra pessoa que tá fora disso se sente mal.(* EA6)

> *Ela tem medo de falar!(* EA7)
>
> *Eu também já parei pra pensar nisto...(* EA3)
>
> *Ela deixa!(* EA8)
>
> *Ela deixa, na maioria das vezes ela deixa! Ela já falou, eu já vi! Ela já falou tipo, ela colocando as mãos dos meninos,mas tem hora que os meninos colocam as mãos nela e ela fala, para! Mas, eles não param, porque ela deu essa liberdade pra eles, verdade!(* EA3)
>
> *Ela fala para! Mas, deu essa liberdade pra eles. Ela fala para, mas eles entendem continua!(* EA7)
>
> *Eu já percebi que os meninos vai colocar e ela fica de um jeito assim... eu já percebi tipo fala para e os meninos não se tocam(*EA7)
>
> *Ela fala tipo... Um para, mas que significa vem aqui!(* EA8)

No que tange à presença das drogas no universo escolar, percebe-se que, apesar de os estudantes adolescentes terem mais contato com substâncias dessa natureza, foram os educandos crianças que mais se mostraram incomodados e amedrontados com essa situação. Ressalta-se, ainda, que, no entorno da unidade escolar, é comum a compra e a venda de drogas, o que acaba por refletir essa realidade também no cotidiano escolar. Essa situação é relatada no GD dos est

udantes dos anos iniciais:

> *Também tem um negócio que eu acabei de lembrar aqui, já aconteceu e já faz um tempinho, não sei se o EC7: lembra, tem uns, sabe a escada lá de trás lá? Então, é, tem uns moleques que ficam lá, consumindo drogas lá. Inclusive, a turma da noite, a gente acha um monte de coisa de cigarro e às vezes até de maconha, essas coisas assim.(* EC3)
>
> *É.(*EC7)
>
> *E, eu ouvi falar, agora não sei se é verdade, que teve moleque de lá oferecendo droga que parece, tipo um chocolate para as crianças lá do quarto A ou do quarto B, acho que do A, e só que eles não pegaram. Agora não sei se é verdade ou se é mentira. Porque tem uma nova droga que eles lançaram, que parece com chocolate, engana as crianças direitinho e eles, é verdade! Teve inclusive, uma vez que tava eu, o EC7:, e meu colega o K., a gente viu um carinha lá atrás nesse outro estacionamento aqui e ele estava meio que assim, mexendo no celular e fumando, fumando assim, consumindo as coisas aqui dentro. E ficou assim, um cheiro horrível aqui, lembra? Um cheiro horrível.(* EC3)

De acordo com esses relatos, o uso de drogas também tem acontecido no horário das aulas dos estudantes dos anos iniciais, o que demonstra que o tráfico de drogas, que outrora

se dava no entorno da instituição, já ultrapassou os muros e adentrou o espaço escolar. Pode-se dizer que o tráfico de drogas corresponde a uma problemática trazida de fora para dentro das escolas (ABRAMOVAY & CASTRO, 2002). De um modo geral, a expansão do tráfico relaciona-se diretamente com o crescimento da violência, atingindo, também, as escolas e proporcionando uma sensação de insegurança, que se instala e prejudica, de forma acentuada, o clima escolar (MEDEIROS, 2006).

### 4.3.10 Violência doméstica

De acordo com a pesquisa, a violência é representada pelos educandos também nas relações familiares, que repercutem negativamente no espaço escolar e no processo de ensino-aprendizagem. Cabe ressaltar que a família é o primeiro núcleo de socialização dos sujeitos, e é de extrema importância para a garantia do desenvolvimento e da proteção integral de crianças, adolescentes e dos demais membros da sociedade. É na família que os indivíduos deveriam encontrar a base, assim como os suportes materiais necessários ao seu bem-estar. É na família que os valores éticos, os laços afetivos e de solidariedade começam a ser absorvidos e aprofundados. Salienta-se, ainda, que, de acordo com a cultura e com o momento histórico em que se constituem, as famílias se organizam de diversas maneiras e apresentam diferentes representações em relação aos papéis de seus membros. Por família entendemos qualquer grupo de pessoas que apresentem entre si vínculos afetivos, de sangue ou de convivência. Dessa forma, diversas configurações familiares podem ser constituídas. Diferentemente do modelo entendido como tradicional (pai, mãe e filhos), hoje vemos famílias organizados somente por um dos pais, são as chamadas famílias monoparentais, nas quais na maioria das vezes, a mãe é a principal provedora. Há as famílias formadas por netos e avós; outras, reconstruídas com a presença de padrastos, madrastas e filhos dos respectivos casamentos anteriores. Há, também, apesar do preconceito e da discriminação, famílias formadas por casais do mesmo sexo. Embora nossa história tenha caracterizado a família tradicional como modelo de organização familiar a ser seguido, vale ressaltar que não existe um modelo-padrão, portanto não existe uma "família regular". Importada dos moldes europeus e consolidada no processo de urbanização e de industrialização do século XIX, a chamada família nuclear burguesa era a que predominava nas elites brasileiras. Entretanto, ainda que de forma desprestigiada, sempre existiram outras formas de organização que, em decorrência de uma história marcada por relações de poder desiguais e por diferenças étnico-culturais, eram vistas como desestruturadas ou desajustadas. É o caso das famílias oriundas de

escravos, as compostas por indígenas e as das classes populares, todas eram consideradas famílias irregulares (CARDOSO & FERES-CARNEIRO, 2008).

A representação de família estruturada *versus* a de família desestruturada, muitas vezes, repercute de forma discriminatória no cotidiano escolar, pois são atribuídas às famílias concebidas como desestruturadas as razões de muitas das mazelas presentes nas escolas, tais como o fracasso escolar, a indisciplina, o excesso de função dos docentes e, até mesmo, a violência. Parece possível afirmar que a escassez econômica e as dificuldades de condição social contribuem para potencializar a violência e desencadear conflitos domésticos. Como explica Pimenta (1996): "as relações no âmbito da família, do trabalho, do lazer da cultura, da economia, do direito, entre outros, são estritamente violentas".

Contudo, a situação social de pobreza ou mesmo a formação de famílias diferenciadas daquelas consideradas pertencentes ao modelo padrão não caracterizam, necessariamente, o surgimento de atos violentos. Muitas famílias estão em situação de elevada vulnerabilidade: adolescentes que trabalham e cuidam de seus irmãos; famílias chefiadas por mulheres; meninas que têm filhos muito novas ; vivem na mesma casa três gerações, que se cuidam e trabalham para o sustento coletivo etc. O ambiente e as condições de vida costumam provocar muito estresse relacionado à sobrevivência, bem como rupturas de vínculos, uso abusivo de drogas, e muito sofrimento nas relações comunitárias, sobretudo nos locais onde há violência relacionada a tráfico de drogas e armas. Todos esses fatores também refletem no ambiente escolar.

Apesar do reconhecimento de que situações de vulnerabilidades social podem potencializar a violência, considera-se que a violência doméstica se faz presente em todos os modelos familiares, independentemente do poder aquisitivo ou da condição social. Por violência doméstica, familiar ou intrafamiliar entende-se:

> [...] toda ação ou omissão cometida por um membro familiar que prejudique o bem-estar, a integridade física, psicológica ou a liberdade e o direito ao pleno desenvolvimento de outro membro. Pode ser cometida dentro ou fora de casa por algum membro da família, incluindo as pessoas que passam a assumir função parental, ainda que sem laços de consanguinidade (BRASIL, 2011, p. 13).

A violência sofrida pelos estudantes no meio doméstico foi relatada nos grupos de discussão, expressando a compreensão dos educandos quanto ao impacto de tais violências na vida escolar das crianças e dos adolescentes. É o que se demonstra no fragmento a seguir.

> *É que eu queria falar três coisas, mas estava todo mundo falando e mudou de assunto. Primeiro, o que a (LA) tinha falado, que tinha que perdoar, mas algumas famílias é que incentivam a fazer o errado.(* EC2)
>
> *É verdade.(* EC5)
>
> *Assim, tem gente que quando não termina a tarefa, chega em casa, vai fazer tarefa com a mãe, a mãe não ajuda, começa a bater nele.(* EC2)
>
> *Quando não tira dez na prova, se não tirar dez na prova vai ter que ficar de castigo, vai ter que trabalhar. Assim, é muito difícil!(* EC2)
>
> *E também ela falou a verdade, tem pais que incentivam o errado, inclusive eu não quero citar nomes, ele vai muito mal na escola, ate a professora tenta colocar ele pra cima assim, para ele fazer mais e tirar nota boa, a mãe de um colega meu assim e minha mãe até falou para eu não ficar andando com ele, a mãe dele incentiva ele ao errado, ela até tentou incentivar ao certo também, mas ele não quis. Ele, como que é... a mãe dele assim, ela bate nele, ela não tá nem aí. Ah, pode jogar fora, tarefa, você olha no caderno dele, tá tudo bagunçado, incompleto, caderno sem folha, mal com material. Quando ele pega pra fazer assim, as coisas, ou ele faz pela metade, ou ele começa e não faz mais. E também assim, a mãe do G.A teve um dia que deu dó dele assim mesmo. Eu não sei se o EC7 lembra, ele apareceu na escola com o olho com marca de chinelo.(* EC4)
>
> *Ah! É.(* EC7)
>
> *Teve um dia que ele estava muito triste que o padrinho dele deu uma nova varinha para mãe dele bater nele, daí já incentivou o errado, porque depois disso ele e outro colega começou a resolver as coisas na base da briga, então seria legal as professoras a incentivar o certo, você não quer fazer tarefa, por mais que seja difícil, assim tentar incentivar a fazer o certo. Convencer a criança a fazer sim, mas sem violência!(* EC3)

É possível inferir pelos relatos acima que a violência doméstica também se articula à violência física e psicológica, que causam sérios danos à formação das crianças e dos adolescentes. A violência física deixa marcas visíveis, como as marcas de chinelo mencionadas pelas crianças no GD. Entretanto, a violência psicológica é tão prejudicial quanto as que deixam marcas visíveis, haja vista a maneira como a criança passou a agir depois que foi machucada fisicamente com a vara ofertada pelo padrinho, para que a mãe pudesse puni-lo com violência física. Salienta-se o cuidado que os educadores devem ter no sentido de não reforçarem a desmoralização desses educandos perante suas famílias e de não potencializem ainda mais os abusos psicológicos. A escola deve ter sua atuação não só como ouvinte das situações de violência doméstica, mas também como interventora, de modo que tais violências não se perpetuem.

### 4.4 Sentidos sobre violência escolar compartilhados pelos educadores

A análise dos discursos presentes no grupo de discussão dos educadores aponta que as representações sociais de violência na escola estão diretamente associadas à família como um dos elementos mais significativos na representação da violência na escola, pois os termos *família, reprodução, violência, carência* apareceram na maioria das associações dos educadores. Esse dado nos revela o quanto a escola, aqui representada pelos professores, ainda sustenta o discurso de que a família é uma das grandes responsáveis pela incidência da violência no cotidiano escolar. Aparecem, ainda, como representações de violência em âmbito escolar, na concepção dos educadores, questões sociais, estrutura escolar (falta de condições de trabalho, rigidez curricular, comunicação ineficiente, desvalorização do educador), indisciplina e desinteresse dos educandos.

#### 4.4.1. Relação familiar (produtora e reprodutora de violências)

A responsabilização familiar pelas mazelas presentes na escola foi recorrente nos relatos dos educadores. Haja vista que muitos deles alegam que, em outros tempos, a criança vinha para a escola para aprender os conhecimentos relacionados às diversas áreas do conhecimento. Na concepção dos educadores, elas chegavam à escola "educadas". Alegam, ainda, que hoje, devido à desestruturação familiar, os educandos, frutos dessas famílias, acabam por reproduzir no cotidiano escolar essa mesma desestrutura, exigindo dos educadores novas funções, que vão muito além daquelas para as quais supostamente a universidade os preparou.

Salienta-se que o discurso da culpabilização familiar tende a amenizar a responsabilidade da comunidade escolar, não só na reprodução e na perpetuação da violência, mas também no imobilismo que impede a intervenção no sentido de diminuir ou até mesmo de acabar com as situações de violência presentes na escola. Essa representação fica perceptível nas narrativas dos educadores:

> *Eu vejo uma reprodução, às vezes, das coisas que vivenciam em casa, no próprio bairro, na comunidade, traz isso um peso muito forte, vou trazer a fala de uma alunas, que ela fala assim, num desses aconselhamentos que a gente fez, ela falou assim... eu falo alto é porque em casa minha mãe meu pai, todo mundo fala alto, então eu falo alto também...então ela reproduz o que tem em casa, então é uma reprodução mesmo, então se lá na casa produz muitas cenas de violência, com certeza ela vai reproduzir isso também na escola, eu vejo como a E7 que a gente convive mais assim jogos, brincadeiras, então é na hora que tem mais liberdade ,então eles se soltam e*

> *falam... é que a nossa coisa é mais informal... e aí eles se xingam mesmo,né? E o xingar não é como a gente xingava, não tem palavrinhas doces... morequinho que nem na propaganda...não existe gente! É palavrão bravo mesmo e eu fico preocupado com esse vocabulário muito pesado para a idade, parece assim que eles não entendem o que estão falando, eles reproduzem aquilo, mas não sabem o peso... com a maior normalidade.(*E1)
>
> *Naturalidade parece que tudo é natural, é normal. (*E2)
>
> *A violência massificada, naturalizada*.(E4)
>
> *Essa violência é no lar, está na casa da criança. Cada caso com seu historicozinho de pais separados, de pais que trabalham o dia inteiro e não estão presentes na educação dos filhos. Onde os filhos mais velhos é que cuida do menor, igual escadinha.(*E1)
>
> *E pior quando é uma coisa geral, igual o que você contou da favela da rocinha, ainda tem aquela parede que vai te proteger, mas quando a violência é no lar, é cada um com sua história, cada um com seu problema, é meio cada um por si, mas complicado ainda!(* E5)

Considerando a família como parte integrante da sociedade, que a produz e é por ela produzida, não se pode afirmar que a família é a única responsável pela formação moral dos jovens. Os sujeitos são permeados por todos os meios sociais dos quais fazem parte e com os quais se relacionam. Nesse contexto, a responsabilidade educativa da família é tão importante quanto a responsabilidade da escola.

A culpabilização das famílias pouco contribui para a resolução dos problemas, além do que acaba por inviabilizar o diálogo e potencializar ainda mais as violências. As estratégias de enfrentamento da violência perpassam pela relação escola-família, como um dos fatores determinantes para a obtenção de sucesso, refletindo sobre o lugar e a função de cada um no processo educativo (TELES, 2013).

A pesquisa indica que a representação da família como produtora e reprodutora de violências refletindo no cotidiano escolar ancora-se nas experiências vividas pelos próprios educadores em suas trajetórias como estudantes, como filhos, ou como pais de educandos (as). É o que se observa nos relatos a seguir.

> *Isso reflete. Ontem eu estava separando meus documentos e eu estava olhando o meu histórico, né? Naquele tempo ainda se colocava na nota D e E de vermelho. Quando eu observei que em Ciências, minha matéria favorita, que eu sempre gostei, estava lá aproveitamento menos de 50%, quando na verdade eu só me lembrava de ser acima de 70%. Isso me intrigou e eu falei pro meu marido: Não me lembro de ser tão ruim assim! Mas por quê? Porque foi na época em que meus pais se separaram, eles brigavam de pau na rua a ponto da família ter que chamar a polícia. Era tudo muito turbulento e eu não tenho tanta memória, mas lembro das brigas*

> *da minha família, mas não tenho memória escolar. Eu me lembro das tias a partir do quarto ano, antes disso eu não lembro. E aí fui olhar meu histórico e tudo vermelho! Agora vocês falando tudo isso eu estou me lembrando! Por quê? Porque a fase vai interferir na vida escolar.(*E6)

> *Quero falar sobre a carência, a questão da carência não tem nada a ver com poder aquisitivo, eu já sofri essa questão, meu filho já sofreu com isso, uma professora da EMEI chegou e falou assim: Eu preciso muito falar com você! Foi na época em que eu estava me separando. Ela falou assim: O seu filho senta do meu lado, ele não desgruda o tempo todo. Então você está totalmente ausente dele, e eu estava mesmo. Eu falei assim: Nossa! Eu me senti assim derrotada. Porque ela falou assim: Ele não desgruda de mim! Não se socializa. E o K. é um menino super social, hoje! Daí você vê né, o Cortella falou na questão que nós não estamos em casa, nós saímos para trabalhar e nossos filhos não são criados por nós, eles ficam na escola. Televisão cria nossos filhos hoje, videogame, celulares criam nossos filhos hoje. Então é complicado, é muito complicado falar disso hoje, porque eu preciso trabalhar, ao mesmo tempo eu tenho que criar e essa criança vem pra escola, como que ela vem para a escola?(* E7)

Pode-se compreender, por esses relatos, que existe certa empatia por parte dos educadores quanto às questões familiares, e que a postura de culpabilizar a família pelas mazelas no cotidiano escolar não significa um descompromisso desses educadores em relação a não intervenção nessa problemática, mas percebe-se uma grande frustração diante de realidades exigentes para as quais os professores não foram preparados. No cotidiano, sentem-se desamparados para intervirem de forma eficaz e eficiente numa realidade tão complexa.

### 4.4.2 Questões sociais (produzindo violências nas escolas)

A violência, em todas as suas expressões, faz-se presente no cotidiano da sociedade, deixando marcas profundas. A escola, embora seja concebida como espaço de formação, de desenvolvimento humano e social, também é o espaço de manifestação dos eventos que acontecem na sociedade extraescolar. Dessa forma, entende-se que a escola (e quando nos referimos à escola, grifamos aqui também educadores e gestores), sofre com as questões sociais entendidas por esses atores como externas à escola, tais como: pobreza, desigualdade social, exclusões diversas, tráfico de drogas, violência doméstica, desemprego, negligência do poder público e tantas outras situações sociais de violências. Como se percebe nos relatos dos educadores :

> [...] *Eu fui atrás saber da história desse menino, porque ele vinha mal arrumado e aí vim, a saber, que a mãe era usuária de drogas e que era ele*

> *que fazia a comida para os irmãozinhos menores e que a mãe fazia ele comer na rua, na calçada e a aflição deste menino é tanta que a diretora chegou e falou assim pra mim: E7, na sexta feira o Kevin me procurou e falou assim: Diretora eu quero falar com você, a diretora falou pode sentar e falar Kevin, e ele começou a dizer: Diretora eu não aguento mais a minha vida! O menino está no quarto ano, tem 09 ou 10 anos. Nossa! Aquele dia eu fui embora chorando! Chamamos a mãe e ela não estava nem aí, estava "loucona", é usuária de drogas. Entendeu? É um menino com uma grande responsabilidade, não está aprendendo nada! Como é que uma criança nessa situação vai aprender alguma coisa? (E7)*
>
> *Não tem como.(* E2)
>
> *É o que eu estou falando! Não dá! Criança com fome, com tantos problemas. Como é que a criança vai ter cabeça para aprender? Não dá! Como aprender matemática? Eu também já vi questões assim, por exemplo, eu já dei aula numa escola que é a periferia da periferia, onde eu sentei em camisinha usada na quadra onde eu lecionava, gente! Eu dava aula, os bandidos roubavam corda e eu tendo que ir atrás. Olha a violência que eu já sofri! Era na periferia da periferia mesmo! Eu ia atrás e falava: Devolve a corda aí eu estou dando aula, poxa, rapaz! Eles devolviam e eu ia embora, porque era o único material que eu tinha. São coisas que atrapalham, as crianças vinham com fome e me diziam que não iam correr, pois estavam com fome! O que passa dentro da casa, as agressões que ela sofre e aí? Eu pergunto e aí?(*E7)
>
> *É muito dramático!(*E4)
>
> *[...] E7, este ano aqui nesta escola, eu tive algumas surpresas. Uma foi na relação de um aluno, que não vou citar o nome, mas quero dar os parabéns para a orientadora educacional, porque foi nas mãos dela que o menino foi encaminhado para o Conselho Tutelar, porque o menino sofria tantas violências, Tantas agressões, tantos abusos, que na aula de arte que é uma aula de diversão e às vezes durante um jogo teatral eu tentava trazer ele e ele quando eu olhava no intervalo ele estava meio separadinho, meio isolado. Ele é um menino muito bonito e tão triste. Até que um dia aconteceu e ele veio pedir socorro. Ele pediu socorro pra M., a orientadora educacional, e mostrando as marcas disse: Eu não aguento mais!!! Olha as marcas!... Aí é bravo, não é gente? Eu já fiz trabalhos em áreas bem violentas junto com meu grupo de teatro. Na favela da rocinha, por exemplo, antes de ser ocupada. Então tinha um posto de saúde e a delegacia embaixo lá dentro um formigueiro onde a lei é tráfico gente!! Eles que mandam e a polícia é lá embaixo, escola é lá embaixo, UBS é lá embaixo e quando a polícia entra e há tiroteio as crianças na escola vão para a parede para se protegerem, as crianças já sabem e todo mundo já fica deitadinho no chão.(* E1)

Novamente, é possível perceber, por parte dos educadores e das educadoras, uma preocupação real com a situação de violência a qual seus educandos, e também eles, estão expostos. Compreende-se o medo gerado por situações reais e explícitas de violências às quais foram submetidos. Nesses relatos, não se observa uma alienação ou apenas uma culpabilização de seus educandos, mas sim a constatação real de que essas violências

submetem e subalternizam suas crianças e seus adolescentes, mas que também violam e aterrorizam educadores e educadoras. Sobre esse aspecto, referenda-se Abramovay e Rua:

> Embora os fatores externos tenham impacto e influência sobre a violência escolar, é preciso tomar cuidado com o fato de que, dentro da própria escola, existem possibilidades de lidar com as diferentes modalidades de violência e de construir culturas alternativas de paz, adotando estratégias e capital da própria escola (ABRAMOVAY E RUA, 2003, p. 25).

Não se percebe, nesses relatos, uma omissão por parte dos educadores, mas sim uma indignação e, talvez, uma frustração, por não conseguirem intervir de forma efetiva nessas situações, mesmo sabendo que tal contexto afeta o processo de ensino e de aprendizagem.

### 4.4.3 Estrutura escolar (potencializando violências)

Sobre a escola, os professores apontaram alguns aspectos como sendo causadores e potencializadores da violência, como a falta de salas e de recursos didáticos que atraiam o aluno para as aulas, a falta de comunicação adequada, a falta de autonomia, a desvalorização dos educadores por parte da equipe gestora, a falta de espaço de convivência para os educadores, a rigidez curricular, dentre outros. É o que Prioto (2009) define como violência da escola, que é aquela resultante da organização da instituição, da forma de administração, da falta de recursos pedagógicos e de abusos de poder que resultam em fracasso escolar dos alunos e em descompromisso dos professores. Essas questões são relatadas nesse fragmento do GD dos educadores:

> *Dentro de uma escola, ela é muito fechada, ainda! Tudo o que acontece dentro da escola e que é para acontecer dentro de uma escola é tudo diferente do que esta acontecendo lá fora! E está caindo tudo aqui dentro! (*E2)
>
> *É tudo cai para a escola!(*E7)
>
> *A falta de comunicação é uma violência dentro da escola! Às vezes nem é a falta, mas a maneira de comunicar.* (E2)
>
> *Tanto entre professores, quanto entre departamentos.* (E6)
>
> E4: *Essa escola não proporciona espaços de convivência entre as equipes de PI e PII, porque a escola não tem nem espaço físico para que isso aconteça. A grade de horários não dá autonomia para que a escola proporcione esses espaços.*

> *Os espaços proporcionados foram fora da escola, nossos almoços isso contribuiu para a nossa convivência, mas não é como deveria, ou seja, tempo dentro da escola para convivermos e realizarmos trocas, para proporcionar e conciliar isso.* (E3)
>
> *Tem espaço na escola, mas que não é seu, você não tem autonomia de segunda a sexta.* (E2)
>
> *Não é como deveria e nem como a gente gostaria que fosse.* (E3)
>
> *Isso envolve organizar horários pra conciliar e envolver a todos.* (E2)

Como aponta Galvão (2010), um dos caminhos para fazer face à violência é garantir uma gestão democrática, que englobe a participação de todos, levando em conta as características, necessidades e prioridades, visando ao bem comum. Uma gestão democrática e descentralizada, além de contribuir para um clima escolar positivo, potencializa a autonomia dos professores e o protagonismo dos jovens.

Outra questão abordada pelos educadores como representatividade de violência escolar foi como se dá hoje, nas escolas, a chamada inclusão de educandos com algum tipo de deficiência. Muitos se queixam de não terem preparo para lidar com as várias "deficiências", além de se sentirem solitários diante desses desafios, já que, na maioria dos casos, os professores não contam nem com estrutura adequada e muito menos apoio para atuarem de maneira assertiva, visando ao bem-estar do educando, e assegurando o direito do educando ao processo de ensino e aprendizagem.

> *Gente, e a inclusão?* (E7)
>
> *Ah! Essa inclusão é uma violência com o professor.* (E5)
>
> *Essa inclusão é uma violência com o professor, com o aluno e com todo mundo!* (E2)
>
> *Exatamente! Essa questão nem existe.* (E4)
>
> *Não existe inclusão é inserção. Deixa aí e pronto!* (E5)
>
> *Nas escolas, nas ruas não tem rampa! Como é que a criança com deficiência vai para a escola? Vai voando?* (E6)
>
> *Agora cabe a nós resolver esse problema? Ah! Providenciar cadeira de rodas, fazer uma escada? Fazer uma rampa? Como é que eu vou consertar isso? Até posso, mas, vai ficar feio.* (E2)
>
> *Os alunos ditos "normais" eu já preciso de um auxiliar, eu preciso de alguém ali pra me ajudar. Aqui nesta escola eu também precisei e às vezes eu tive essa parceira. Aqui na escola eu tive ajuda sim! Claro que a equipe de gestão é pequena, não são em mil, são poucos, mas o grêmio também me*

> *ajudou muito! Mas uma estrutura de apoio escolar, isso me faltou bastante! Eu não tive e isso é geral! Isso também é uma violência!* (E3)
>
> *Não dar o devido auxílio para o aluno e para o professor também é uma violência!* (E2)
>
> *Tem um problema que eu passei, foi assim. Foi um embaralhado assim eu tinha uma aluna que tinha os olhos assim (tortos), ela não tinha os dedos da mão.* (E7)
>
> *Má formação.* (E3)
>
> *Era minha aluna e tinha estagiária no começo, mas teve um desentendimento com a professora e pediu para sair. A professora, por sua vez, falou assim: Eu não tenho estagiária então não tenho a obrigação de acompanhá-la também e em educação física ela vai sozinha. Naquele dia eu tive a visita do OCC (orientador de componente curricular da rede municipal), nessa aula, com esse problema eu peguei a menina pela mãozinha e disse então vamos, não é? Já que eu não posso deixar nenhum aluno e nesse dia o OCC foi me visitar. Eu o cumprimentei e ele disse que iria acompanhar a minha aula. Com a aula já iniciada, a menina pediu pra ir ao banheiro. A menina não tem os dedos das mãos e a mãe mandou a menina com uma calça com seis botões e não tinha estagiária. Eu falei pro OCC, então eu preciso levá-la ao banheiro e eu tenho quarenta crianças aqui na quadra sob meus cuidados e olhando para a minha cara. Ele falou assim: Vai lá porque é uma menina, né! Eu fui e enquanto ele ficou na quadra a criançada "tacou o terror" na quadra, e ele ficou chocado! Eu considero isso uma violência considero uma violência! Eu tinha alunos que tinha que vir pessoal do abrigo para ajudar, porque nós não tínhamos estagiários e nenhuma assistência, os professores se revoltavam. Foi um ano terrível pra mim!* (E7)

É perceptível nas narrativas dos educadores o quanto a situação colocada lhes é desafiadora, a ponto de se expressarem mais duramente sobre a questão. Entretanto, demonstram revolta, não contra o educando, ali, sujeito de direitos, mas sim com as estruturas que lhes impõem desafios, mas não lhes dão a menor condição de realização de um trabalho profissional e humanizado. A revolta presente nas narrativas demonstra mais um desabafo dos educadores do que uma desculpa para não enfrentarem mais esse desafio.

### 4.4.4 Desinteresse pelos estudos e indisciplina escolar

Nos relatos dos educadores sobre a violência escolar, também aparece, representada como violência, a forma pela qual os estudantes se comportam. Segundo o relato do grupo de educadores, alguns educandos agem com visível desinteresse pelos estudos e pelo conhecimento, ou até mesmo com desrespeito pelos seus educadores.

Possivelmente, os educadores ancoram os sentidos de violência em aspectos normativos, da ordem e da disciplina, relacionados à dimensão pedagógica do processo de ensino-aprendizagem. Algumas narrativas se fundamentaram em explicações de uma violência simbólica, referente à quebra de normas e de acordos pré-estabelecidos da convivência escolar. Alguns educadores demonstram uma fixação em um modelo de estudante idealizado e descontextualizado da realidade social atual. Como indicaram Cruz e Santos (2014), os professores se apegam a um modelo ideal de aluno inexistente e desconsideram as possibilidades de dos alunos reais, desconsiderando sua inserção social, produtiva e realizadora.

Chama-nos a atenção para a ênfase dada aos educadores sobre a importância de o aluno manter um padrão de conduta baseado num disciplinamento. Ao fazer isso, furtam-se de compreender a dinâmica e a interatividade que cercam os jovens atualmente. Enquanto o mundo sobrecarrega esses jovens com inúmeros estímulos e comunicações, os educadores, pareceu-nos, apegados a um modelo de educando disciplinado, quieto, atento, disposto a ouvir e a acatar, sem muitos questionamentos. Sobre esse aspecto, Zagury afirma:

> Ser professor nunca foi tarefa simples. Hoje, porém, novos elementos tornaram o trabalho docente ainda mais difícil. A indisciplina parece ter se tornado particularmente problemática. Quando as escolas se regiam pelo Modelo Tradicional, o manejo da classe era, sem dúvida, mais fácil. Afinal o poder ficava o tempo todo concentrado nas mãos do professor. Ao aluno, cabia ficar quietinho, prestando atenção, e... (se conseguisse) aprendendo. (ZAGURY, 2006, p. 25).

Os educadores evocam expressões que deixam transparecer as representações sobre violência, relacionando-as aos comportamentos dos educandos, tais como: “eles não sabem conversar; não têm diálogo; é olho por olho, dente por dente; a maioria é nordestino, sangue quente; são imaturos e de famílias imaturas; gritar para eles é natural; não faz trabalho, falta e às vezes responde a gente de forma mal educada; eles não querem pôr a mão na massa”.

Esses relatos podem estar ancorados numa visão tradicional, na qual o “professor” ensinava, ou melhor, “depositava” o conhecimento da forma e do jeito considerados certos por ele, cabendo ao “aluno” receber passivamente esse conhecimento. O professor, do alto de seu púlpito, proferia conhecimentos os quais seus alunos, enfileirados, uniformizados, recebiam, em silencio, e cordatamente engoliam aquilo que já havia sido “mastigado” pelos seus mestres.

Os educadores, em suas narrativas, tais como: “*Eu acho que como era antes era melhor, o aluno vinha para a escola para aprender as matérias* [...] e “*O professor*

*depositava o conteúdo, a criança vinha educada de casa" (E5),* apontam resistência em aceitar as mudanças, conservando modelos e padrões, sem a ousadia de tentar conhecer novas possibilidades que aproximem o educando do educador, promovendo situações que possam interessar aos educandos. É importante que o educador conheça o perfil dos educando e o que lhes chama atenção e, para isso, precisa ouvi-los. É importante que o educador conheça o perfil dos educandos e o que lhes chama atenção e, para isso, precisa ouvi-los.

Os educadores, muitas vezes, não sentem valorização no trabalho realizado; não percebem que aquele espaço da sala de aula é de pesquisa constante.

Foi perceptível em suas narrativas a nostalgia por uma escola do passado, por um modelo que foi consagrado como isento de conflitos, de diferenças e de indisciplinas.

> *Antigamente ia para a escola para aprender as matérias. O professor depositava o conteúdo, a criança vinha educada de casa, e nós, crianças, íamos para aprender. Hoje em dia a criança vem para a escola completamente crua e a gente tem que educar, a gente tem que ensinar* [...] *como era antes que seria o correto, que era ensinar*. (E5)

A ideia de aluno e escola ancorados pelos professores, com caráter aparentemente pacífico, não condiz nem com a realidade vivida também no passado.

Entende-se que, mesmo camuflado diante de rígidas normas e vigilâncias, o conflito é inerente ao ser humano, e diferenças sempre geraram desentendimentos, e sempre estiveram presentes na escola, principalmente em escolas em que as interações entre os estudantes são favorecidas. Segundo La Taille (1996), "[...] o aluno bem comportado pode sê-lo por medo do castigo, por medo do conformismo".

A "antiga" escola é definida pelos professores como uma espécie de paraíso perdido (GALVÃO, 2010). Tais relatos fogem da realidade da escola, pois os jovens sempre romperam com as normas e com os padrões sociais, de acordo com o seu tempo.

Existem diferentes formas de romper e/ou demonstrar resistência em relação ao modelo escolar vigente. Pelas falas dos educadores, pode-se concluir que alguns educandos pertencentes ao grêmio e outros órgãos de representação dos educandos demonstram a contrariedade com o sistema por meio do desinteresse e do boicote às atividades intraclasse, entretanto, demonstram grande interesse pelas atividades externas à sala de aula e/ou de cunho diferenciado, fato esse que incomoda muito os educadores:

> *outra coisa que me senti violentado é que os meninos dão mais importância ao grêmio do que sua vida escolar. Tem alunos que são excelentes no*

> *grêmio, mas são maus alunos. Alunos do nono A que nessa escola são considerados ótimos, mas em Arte, na minha disciplina não faz trabalho, falta e às vezes responde a gente, com uma forma mal educada e no grêmio ele não faz isso.* [...] *mas, assim, somos cobrados pelos nossos conteúdos de passar para os nossos alunos, mesmo que a gente avança ou retroceda, o aluno dá mais valor ao grêmio do que estar na sala de aula e aprender.* (E1)

Salienta-se que o comportamento desses educandos traz muitas contrariedades aos educadores, porém não os mobiliza a refletirem sobre os sentidos e as finalidades dos conteúdos ensinados, ou até mesmo sobre a forma como esses conteúdos são ensinados.

### 4.4.5 Perspectiva de educadores e de educandos sobre possibilidades de prevenção e de intervenção em casos de violência

Os termos evocados pelos professores e alunos nos levam, portanto, a refletir sobre a diferença de perspectiva dos diferentes grupos. Enquanto os educandos ancoram a violência a partir de suas relações conflituosas, como as práticas de discriminação, as agressões e o preconceito, o *bullying*, os professores ancoram a violência sob a perspectiva dos comportamentos e da adequação às normas, e compreendem ser a família a principal responsável pela construção e pelo reforço desses comportamentos considerados por eles como violentos. Esses dados apontam que educadores e educandos, embora compartilhem do mesmo espaço e da mesma realidade na escola, apresentam representações sociais diferentes a respeito da violência, e norteiam suas ações, suas atitudes e seus julgamentos a partir de diferentes sentidos.

Os educandos apontam, em seus relatos, a violência escolar representada no *bullying*, sendo esse o termo mais evocado e considerado como de maior importância para os participantes. Em seguida, surgiram temas relacionados ao *preconceito*, em suas diferentes formas (racismo, preconceito religioso, discriminação, homofobia e assédio sexual). Cita-se, ainda, a violência institucional (abrangendo a relação com professores e gestores), o uso de drogas e a violência doméstica.

Entre os educadores, a análise dos discursos presentes no grupo de discussão apontou que suas representações de violência escolar estão diretamente associadas à família, como um dos elementos mais significativos na representação da violência na escola. Seguiram-se, ainda, as questões sociais, a estrutura/desestrutura escolar (falta de condições de trabalho,

rigidez curricular, comunicação ineficiente, desvalorização do educador), a indisciplina e o desinteresse dos educandos.

Apesar de compreenderem a função da escola de formas, muitas vezes, distintas, tantos educadores como educandos consideram que a escola tem muita importância tanto no processo de formação para o trabalho quanto no processo para a formação cidadã e humana. Entretanto, suas representações interferem na forma como interagem com esse espaço, com os diversos sujeitos que compõem esse espaço e com o processo de ensino aprendizagem.

Ficou evidente, nos diferentes grupos, tanto de educadores quanto dos educandos, crianças e adolescentes, a sinalização de que um dos maiores problemas dentro da unidade escolar é a dificuldade quanto aos poucos espaços de convivência, as poucas oportunidades de diálogo, e o quanto esses aspectos potencializam os conflitos e as diversas violências em âmbito escolar. Nesse sentido, também dão a entender a importância de se estabelecerem espaços de convivência e de diálogo, para fazerem a mediação de conflitos e o enfrentamento da violência escolar. Como se observa nos relatos apresentados a seguir.

**Grupo dos adolescentes**

[...] *Antes os alunos gostavam muito da equipe gestora, mas ultimamente estão com muita raiva, porque às vezes eles vão à sala e falam que alguns são trombadinhas, que não querem nada com a vida. Dizem que a equipe deveria estar acolhendo, mas, às vezes, acaba afastando as pessoas (alunos). São olhares né... são olhares. A orientadora já olhou pra mim, pro G., pra C...* (EA6)

*Na semana passada que a orientadora entrou na sala chamando o G., R...* (A7)
*Mas ela não falou o que ele fez e pra chamar ela tinha que dizer o nome, né! Ela não vai chamar Ô ciclano, pôxa ela tem que chamar pelo nome*. (EA8)

*Ah! falar com cada um não dá não!* (EA3)

*Não tinha que chegar e xingar: Não, você não faz, não vai ter futuro e tal... Tinha que chegar e dizer você tem que fazer isso pra você ter um futuro melhor*. (EA6)

*A gente deveria usar mais os círculos restaurativos, pra gente sentar e conversar*. (EA):

*É e dizer as coisas boas que vão acontecer se ela parar de fazer as coisas que ela faz.* (EA3)

*Os amigos* (EA3)
*Os alunos e a equipe gestora.* (EA4)

*Todo mundo pode agir assim.* (EA)

*E os professores não tendo preconceito, por favor!* (EA7)

*Conversar com as pessoas, com eles, com a gente, sobre isso, sobre o que acontece, os efeitos que pode causar, bons e ruins. É porque isso pode prejudicar, pode fazer mal no ambiente escolar e também em casa.Pelos alunos mesmo, digamos que a gente vivenciou um ato desses, então falar com eles sobre o porquê isso é errado, o que pode estar causando. Se for um caso grave, mas muito grave, que não dê pra gente, então comunicar a equipe gestora pra resolver o problema.* (EA2)

**Grupo das crianças**

*Claro, se a pessoa sentar e colaborar, conversar: "olha, eu fiz isso de errado, eu peço perdão, eu nunca mais vou fazer isso, eu fiz isso com você e eu não sabia e eu peço perdão, eu sei como é muito ruim", Como é muito mais bonito fazer isso do que acabar na violência: "olha, você fez isso comigo, tá bom?" Para não acabar na violência, então eu acho muito bom a gente sentar e resolver as coisas na base da conversa. Ensinar o certo, ensinar que não pode resolver tudo na base da violência, criando conflitos, essas coisas assim. E ensinar o certo. Ensinar que, se eu briguei com você, eu pedir desculpa, nunca mais fizer isso... Já não está mais gerando esse conflito e também teve uma coisa que aconteceu há pouco tempo, foram uns colegas meus que brigaram e começaram a xingar uns aos outros de palavrão muito feio, um colega meu, que não vou citar nome, ele é bastante meu amigo. Pegou, sentou na cadeira dele e começou a chorar, eu tentei falar com ele, aí a professora chamou ele lá fora e chamou o resto que brigou com ele. Eles resolveram tudo isso, depois de um tempinho eles pediram desculpa um para o outro, e depois nunca mais aconteceu isso.* (EC5)

*Ah, eu acho que para acabar com essa violência, tem que conversar mais com quem faz isso, e tentar convencer ele a pedir perdão, igual ela falou, tem que pedir perdão. Se você sabe que é errado, por que você faz isso? (*EC4)

*Se você está certo ou errado, o melhor é conversar e pedir perdão. Não era mais fácil conversar?* (EC3)

*Não é mais fácil conversar do que por de castigo!* (EC7)

*Eu acho que, para melhorar, existe uma maneira muito mais fácil do que colocar de castigo, porque eu acho que, se uma pessoa não gosta de um professor, acho que ele fica com mais raiva ainda, mas sem motivo. Eu acho que o certo a fazer, é ele sentar e conversar com ele: "olha, você fez isso de errado, isso é uma coisa muito feia, é ruim para você, para o futuro seu, para sua família, muito ruim, talvez você trata mal os coleguinhas, mas no futuro você irá precisar deles". Então castigo não é bom. Eu acho que a professora sentar e falar que os principais motivos do que pode acontecer no futuro com a violência, e o castigo não.* (EC6)

Os educandos compreendem a necessidade das ações voltadas para que os estudantes assumam responsabilidades e se portem de forma que não prejudiquem a si e aos outros sujeitos na escola, porém questionam a forma agressiva e humilhante com que isso, por vezes,

ocorre na escola. Também questionam medidas tomadas pela equipe gestora, que, apesar de entenderem se tratar de ações importantes, acabam por dar a sensação de aprisionamento dos estudantes dentro dos espaços escolares:

> [...] *agora outra coisa que eu queria falar também, sobre segurança da escola, é assim, segurança quando a gente está na sala de aula, prendido assim, e no recreio, só lá no pátio onde não tem grade, a gente se sente muito mais livre. Quando aquelas grades ficam em volta assim, parece que você está em uma prisão.* (EC2*)*
>
> *No primeiro dia que colocaram: Nossa vão colocar isso na escola?* (EC8)
>
> *Eu lembro a diretora até sugeriu na reunião de pais de pintar a grade para não parecer assim.* (EC5)

Consideramos importante destacar que foram as crianças as que mais se incomodaram com a introdução das grades na escola, e verbalizaram sobre a importância do pátio, local que é destinado para o momento do recreio, das atividades lúdicas, de lazer e, principalmente, de convivência. Esse incômodo dos educandos dos anos iniciais pode demonstrar o quanto a violência externa interfere na organização do espaço escolar, assim como processo de ensino-aprendizagem.

Os educandos entendem que jogos, atividades lúdicas, oportunidades de diálogo e círculos restaurativos são formas muito assertivas para propiciar aprendizagem, conhecimentos e convivência positiva entre os pares:

> *Eu gosto muito das gincanas que têm lá embaixo.* (EA6)
>
> *Porque na gincana você tem sempre que se reunir com o grupo, na hora de fazer grito de paz.* (EA6)
>
> *Na hora de fazer pompom, tudo tem que ser feito em grupo. Esses são espaços de convivência, de conviver, né?* (EA3)
>
> *É e você tem que pensar na pessoa que está na sua sala e trabalhar em equipe, né!* (EA6)
>
> *Não tinha que chegar e xingar: Não, você não faz, não vai ter futuro e tal... Tinha que chegar e dizer você tem que fazer isso pra você ter um futuro melhor.* (EA3)
>
> *O pessoal cuida muito da vida dos outros.* EA7
>
> *A gente deveria usar mais os círculos restaurativos, pra gente sentar e conversar.* (EA4)

> *Ela fala que os professores podem ajudar. Na nossa sala o nono A tinha muito problema com isso, ficava brigando, brigas entre colegas. Teve um professor, um dia ele chegou e tinha gente lá no fundo discutindo e brigando batendo um no outro de soco, aí o professor chegou, como a gente tem a roda de conversa, o círculo restaurativo, aí a gente falou com o professor pra fazer o círculo restaurativo com nós e ele fez. Até hoje não teve mais nada disso e melhorou. (*EA5)
>
> *Sim, melhorou, então o que a gente precisa mais é ter os círculos restaurativos, mais palestras.* (EA5)

Nesses relatos, os educandos deixam transparecer a importância da presença dos educadores nessas situações, citadas por eles como propícias às aprendizagens, considerado-se aqui aprendizagens que ultrapassam os conteúdos conceituais, e que contribuem para a construção de relações mais humanamente saudáveis.

Os educadores e as educadoras consideram a presença e a parceria com as famílias muito importante para que seja possível intervir nas situações de violência escolar, e, em parte, reconhecem que a escola precisa proporcionar espaços reais para que as famílias dos educandos possam participar verdadeiramente da comunidade escolar. Novamente citam a necessidade de convivência também com os pais de seus educandos.

> [...] *Mas a questão não é, nós precisamos melhorar a convivência dentro do ambiente escolar, precisamos! Talvez se faça necessário mudar a grade, reformular os conteúdos e colocar questões de convivência dentro da grade um tempo e cada dia mais eu vejo essa necessidade tudo por conta dessa questão que a gente vive, dos pais...* (E7)
>
> *Mas tudo isso aí se resume naquilo lá, a presença da família na escola, ele conhecer o que ela tem em casa. Na reunião de pais, nessa meia dúzia que você consegue conhecer e saber quem é, você sabe quem são os alunos que estão na sua sala. Quando você passa a conhecer cada um, é diferente do que você vê dentro de sala, você faz a relação que tá acontecendo com o que ele vive.* (E2)
>
> *Eu volto a insistir nisso, ampliar a grade para trabalhar nas questões de convivência, ou mudar mesmo, estou falando que temos que buscar alternativas, na reunião de pais, gente, não sei. A reunião de pais, uma hora vai ter que mudar. Por que de que está adiantando? A gente faz daí vêm os pais só dos melhores, e a gente, talvez, poderia esquematizar uma forma de solucionar esse problema. Eu sei que é difícil...* (E7)
>
> *Surreal!* (E3)
>
> *É surreal, mas eu acho que a gente tinha que começar a ver as coisas de outra forma, como mudar isso.* (E7)

> *A sociedade passa isso para pais e eles passam isso para os filhos. Coisas ruins da sociedade que são jogadas nas costas dos pais e os pais jogam tudo nas costas dos filhos.* (E2)
>
> *O menino reproduz o que tem em casa não é?* (E1)
>
> *Os pais sabem que eles têm naquele momento da reunião de pais direito de ir. É lei a empresa tem de deixar os pais saírem da empresa para ir na reunião dos filhos. Pode, pode! Mas, se forem, na semana depois já são demitidos.* (E2)
>
> *Os pais nem pedem para sair da empresa.* (E1)
>
> *Cadê a retaguarda desses pais na justiça para que possam participar da reunião dos filhos?* (E2)

Em seus relatos, os educadores sinalizam a necessidade de possibilitar condições para que as famílias possam se fazer presente no cotidiano escolar, tornando-se parceiras dos profissionais da educação. Esses educadores verbalizam sobre a necessidade de as escolas, e, mais especificamente, desta unidade escolar de se reestruturarem, tendo em vista uma realidade social que desafia esses educadores cotidianamente. Em diversos relatos aparecem expressões como: *"mudar a grade, rever carga horária, mudar conteúdos, espaço para cidadania, espaço para conviver, necessidade de diálogo, projetos, outras formas de aprender"*.

> [...] as escolas se vêem perante a necessidade de criarem condições para que os estudantes desenvolvam capacidades autônomas de aprendizagem e de lhes proporcionarem conhecimentos e experiências que permitam uma compreensão mais reflexiva e mais crítica do mundo em que vivem [...] ao mesmo tempo, tornaram visível uma certa inadequação do sistema educativo quer para formar cidadãos capazes de responder à pluralidade de desafios com que actualmente se deparam, quer para atenuar algumas assimetrias e desigualdades que continuam a proliferar socialmente (MORGADO, 2011, p. 795).

Os relatos dos educadores nos dão pistas de que, apesar de alguns educadores terem práticas reprodutoras da ordem social e até excludentes, em teoria, também concebem a importância de que a escola esteja comprometida com a formação humana.

Acreditamos que a maioria dos educadores quer ser assertivo em sua prática pedagógica, e, por mais utópico que possa parecer, querem que a educação dê certo e que, de fato, sua prática reverbere positivamente na sociedade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

> *Sempre recusei os fatalismos. Prefiro a rebeldia que me confirma como gente e que jamais deixou de provar que o ser humano é maior do que mecanismos que o minimizam (FREIRE, 1996, p.115).*

O presente estudo se propôs a identificar as Representações Sociais de educadores e de educandos sobre violência escolar. Os dados foram coletados em uma escola pública municipal do Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais), localizada na região sul de uma cidade metropolitana do Vale do Paraíba, interior do estado de São Paulo. Teve por objetivos específicos:

- Compreender as representações sociais de violência e conflito compartilhadas pelos educandos e educadores do Ensino Fundamental.
- Conhecer a concepção dos educadores e educandos sobre a função social da escola.
- Apreender aspectos sobre a convivência dos sujeitos no cotidiano escolar.
- Relacionar as representações sociais de violência construídas pelos educandos com as construídas pelos educadores.

O percurso realizado até aqui foi cronologicamente curto, poucos meses se passaram, mas acreditamos termos alcançado os objetivos propostos inicialmente no estudo. Apesar do pouco tempo, mudanças significativas ocorreram em nossa percepção acerca da violência escolar. A princípio tínhamos uma ideia sobre as diversas violências presente no cotidiano escolar, assim como a naturalização deste fenômeno. Contudo, no decorrer da pesquisa e com os relatos dos sujeitos percebemos que o impacto negativo da violência em âmbito escolar é bem mais devastador do que se imaginava reverberando em todas as instâncias da escola que vão desde as relações cotidianas (intolerâncias, sexismo, homofobia, perseguição, religiosa, racismo, assédio, agressões físicas e verbais, depredações, humilhações, etc.), até nas práticas pedagógicas e organização institucional (formas de avaliar, perseguição às lideranças estudantis, falta de comunicação e ou imposição de práticas, conteúdos sem significados, culpabilização e desvalorização familiar, desvalorização dos educadores, falta de espaços adequados a prática educativa, vulnerabilidade tanto de educadores quando dos educandos, falta de comprometimento do poder público, etc.). Todas essas violências acarretam inúmeras situações de fracasso escolar, evasão escolar dos educandos, o absenteísmo e adoecimento de muitos educadores, dentre muitas outras consequências danosas.

Essa pesquisa oportunizou a reflexão sobre a violência escolar e concluímos que este fenômeno constituiu-se ao longo do tempo em um dos principais empecilhos para que a

escola cumpra sua função social na construção do conhecimento e na formação e convivência humana. O resultado dessa dificuldade, e até impotência, tem gerado inúmeras situações de fracasso escolar e de traumas profundos, tanto em educadores quanto em educandos e demais sujeitos do meio educacional. As causas do crescimento da violência escolar são apontadas como internas e externas à escola. Essa constatação coloca em questão a complexidade do fenômeno e desafia a escola a se reinventar e a refletir sobre sua função social.

Infelizmente, em muitas representações vividas dentro das escolas, a violência é tida como algo banal e, até mesmo, de forma inconsciente, acaba naturalizando a violência no cotidiano escolar.

Dentre os educadores, apesar de ser recorrente o discurso "educar para a autonomia", o que se observou nesse estudo é que o discurso difere muito da maior parte das práticas, pois no cotidiano, principalmente da sala de aula, a relação entre educadores e educandos, por vezes, parece mais um campo de batalhas do que um espaço de educar para a autonomia, para a cidadania. O que estarrece é a incoerência, afinal, com metodologias ultrapassadas, retrógradas, desvinculadas da realidade ou até violentas, acaba-se por educar não para a autonomia e sim para a submissão, para o senso comum, para o superficial, para o "pronto e acabado", para o tecnicismo, para o utilitarismo, para a competição e para o mercado. A escola acaba se tornando palco de manifestações de preconceitos e discriminação de vários tipos, perseguindo os "diferentes" e matando a curiosidade.

A violência é um fenômeno complexo e multifacetado, e, para sua compreensão, é necessário considerar tanto fatores objetivos quanto subjetivos. É na interação entre os sujeitos, com sua diversidade, que as diversas formas de violência irão se modelar e se representar no cotidiano escolar. Nesse sentido, observamos o quanto pesquisas no âmbito das representações sociais podem ser significativas para a área da educação, pois, por meio delas, podemos compreender como o espaço escolar tem sido representado por seus atores e, concomitantemente, pela sociedade.

O estudo nos apontou que educadores e educandos, embora compartilhem do mesmo espaço e da mesma realidade na escola, apresentam representações sociais diferentes a respeito do conflito e da violência, e norteiam suas ações, atitudes e julgamentos a partir de diferentes sentidos. Os educandos ancoram a violência a partir de suas relações conflituosas, como práticas de discriminação, agressões e preconceito, ou seja, o *bullying*. Os professores ancoram a violência sob a óptica dos comportamentos e da adequação às normas, e compreendem ser a família a principal responsável na construção e no reforço desses comportamentos considerados por eles violentos. Os educandos representam a violência

escolar no *bullying*, no preconceito em suas diferentes formas (racismo, preconceito religioso, discriminação, homofobia e assédio sexual), além da violência institucional (abrangendo a relação com professores e gestores), o uso de drogas, e a violência doméstica.

Dentre os educadores, o estudo apontou que suas representações de violência na escola estão diretamente associadas à família, como um dos elementos mais significativos na representação da violência na escola. Seguiram-se, ainda, as questões sociais, de estrutura/desestrutura escolar (falta de condições de trabalho, rigidez curricular, comunicação ineficiente, desvalorização do educador), indisciplina e desinteresse dos educandos.

Apesar de compreenderem a função da escola, de formas, muitas vezes, distintas, tanto educadores e educandos consideram que esta tem muita importância, tanto no processo de formação para o trabalho quanto para a formação cidadã e humana.

Por meio da análise das narrativas dos sujeitos participantes dos grupos de discussão, foi perceptível que, para eles, as diferentes formas de conflito e de violência escolar interferem não só nas relações cotidianas, mas reverbera também no clima escolar e no processo de ensino aprendizagem.

Dentre as muitas queixas apresentadas pelos educandos, a violência psicológica e "simbólica" praticada pelos seus pares (*bullying*) e por educadores (humilhações, perseguições, assédio moral) são as que mais deixaram marcas negativas, difíceis de serem superadas.

Dentre os educadores, as principais queixas foram a falta de comunicação, a falta de valorização profissional, a falta de condições materiais de trabalho, a falta de autonomia, a falta de participação e responsabilização familiar, o excesso de cobrança e as multiplicidades de papéis desempenhados pelos educadores.

A escola tem se configurado como espaço de possibilidades de transformação social e até da própria escola, agregando novos objetivos e funções aos seus afazeres. No que tange à expectativa de uma sociedade crítica e atuante, os educadores têm um papel primordial nesse processo, quando priorizam uma aprendizagem significativa, em que o diálogo e a convivência estejam presentes, ou seja, quando não se contentam apenas em transmitir conhecimentos, de forma mecanicista, mas problematizam e refletem sobre a realidade.

Diante da complexidade deste fenômeno que é a violência escolar, entendemos ser necessário refletir sobre o que a escola deve ensinar e que cultura deve transmitir, quais conteúdos devem fazer parte do currículo escolar. Se, por um lado, a escola é um lugar específico, onde os jovens terão acesso ao conhecimento produzido e sistematizado historicamente pela humanidade (preservação de elementos essenciais da cultura humana –

universalismo), por outro lado, a escola não pode se furtar à demanda cultural e social, ainda que não deva viver a "reboque" dessa demanda e da transmissão de saberes efêmeros.

Entendemos que a mediação de conflitos e o enfrentamento da violência passam, necessariamente, por um novo olhar, para que seja evidenciada a importância de os conhecimentos estarem também relacionados ao cotidiano dos educados, para que possam atribuir-lhes valor, sentido e relevância. A escola precisa estar comprometida com o reconhecimento da diferença na construção da igualdade e na construção de sociedades democráticas e com mais equidade.

O enfrentamento e a superação da violência na escola dependem do posicionamento de todos os atores que nela atuam, e até mesmo de parcerias com outras instituições. A escola não pode ser considerada como um universo paralelo à sociedade, pelo contrário, para desempenhar papel significativo na formação das atuais e novas gerações, precisa de toda uma retaguarda, do poder público, das famílias e de toda a sociedade civil. Não se pode acreditar que a escola, magicamente, vá resolver todos os problemas da sociedade. Entretanto, a comunidade escolar, aqui representada por educadores(as), gestores(as) e famílias dos educandos, não pode eximir-se da responsabilidade na construção de uma sociedade mais humana, mais plural, menos violenta e desigual.

A pesquisa sinalizou que tanto educadores quanto educandos entendem que um dos maiores problemas dentro da unidade escolar é a dificuldade quanto aos espaços de convivência, poucas oportunidades de diálogo, e o quanto esses aspectos potencializam os conflitos e as diversas violências na escola.

Em muitos relatos, educadores e educandos citam a dificuldade de lidar com a diversidade (religiosa, gênero, orientação sexual, estilos, pessoas com deficiências, etc.) e das mágoas geradas pela falta de diálogo e ou por ruídos na comunicação.

Nesse sentido, também entendemos que a escola deve promover espaços, estratégias de convivência, diálogo e inclusão para formar os atores sociais presentes no universo escolar para fazer a mediação de conflitos e o enfrentamento a violência escolar.

Entendemos que a aprendizagem do respeito às diferenças começa na oportunidade da convivência. É na convivência respeitosa com a diversidade humana que aquilo que causa a princípio estranhamento e até repulsa passa a ser próximo e natural.

Acreditamos que a violência pode se tornar, nas representações, algo natural e até banal. Entretanto, essas representações foram construídas historicamente e reforçadas através da cultura. Sendo assim, compreendemos que também é possível fazer a representação inversa, construindo relações de empatia e de respeito às diversidades como algo natural,

percebendo a diversidade como inerente à natureza humana, ancorando as relações na necessidade de conviver e dialogar para projetar relações mais humanas e saudáveis.

A pesquisa aponta, ainda, a dificuldade dos educadores de lidarem com a participação dos educandos na gestão escolar, principalmente dos membros do grêmio e do "greminho", causando-lhes incômodo, o que nos sugere a necessidade de possibilitar espaços em que educadores e educandos possam discutir as questões escolares e, conjuntamente, participarem da gestão de forma democrática, para que não haja a valorização de um grupo em detrimento de outro.

Uma questão delicada apontada tanto pelos educadores quanto pelos educandos refere-se ao fato de que no prédio funciona de forma concomitante  o Ensino Fundamental (anos finais e iniciais)  da Secretaria Municipal e o Ensino Médio (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo) . Essa situação tem agravado os conflitos internos da unidade escolar refletindo na falta de espaços e recursos adequados a prática educativa, assim como na dificuldade em investir na convivência escolar. Esses aspectos são considerados por nós como importantes  no enfrentamento a violência escolar, exigindo assim um posicionamento efetivo por parte do poder público , tanto municipal quanto estadual.

No que concerne à realização da pesquisa, cabe aqui ressaltar algumas limitações encontradas ao longo do caminho. A primeira delas refere-se à época em que ocorreu a coleta de dados (em final de 2016), período esse em que aconteceram as eleições municipais, culminando na troca de governo para o ano posterior (2017). Salienta-se, ainda, que a escola na qual transcorreu a pesquisa tinha, na época, rotatividade de educadores, pois a maioria era de contratados e não de efetivos da casa. Temendo que a troca de governo também afetasse na estruturação da Secretaria de Educação, assim como na organização escolar, priorizamos realizar a coleta ainda para o final de 2016, o que coincidiu com o tumulto da finalização do ano letivo. Outro fator foi a dificuldade em conseguir horário e local em meio às atividades escolares para se realizar os grupos de discussões com educadores e educandos. Observamos que a coleta para a pesquisa só foi possível (em tempo recorde), graças à imensa generosidade dos educadores, educandos e da equipe gestora dessa unidade escolar, sujeitos que sempre se colocaram à disposição e, no caso dos educadores e educandos, participaram com muita entrega e generosidade dos grupos de discussão.

Percebemos, durante a análise a e discussão dos dados, algumas lacunas em nosso estudo. A primeira delas trata das representações da equipe gestora sobre a violência escolar. A segunda é sobre as representações das famílias dos educandos sobre a função social da escola. Esses dois setores da escola foram citados de forma recorrente nos relatos dos sujeitos

da pesquisa, o que nos sugere mais estudo e reflexão, sendo temas sugeridos para futuras pesquisas.

**REFERÊNCIAS**

ABRAMOVAY, M. & CASTRO. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

ABRAMOVAY, M.(org.) **Gangues, gêneros e juventudes: donas de rocha e sujeitos cabulosos**. Brasília-DF: Secretaria de Direitos Humanos, CUFA-DF, PPCAAM, 2010. Disponível em: hTTP://portal.mj.gov.br/sedh/biblioteca/livro_gangues_sem_a_marca_.pdf> Acesso em: 30 jun. 2016.

_____. *Drogas nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2002.

_____. (coord.); CUNHA, A. L; CALAF, P. P. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas.** Rede de Informação Tecnológica Latino-americana – RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, 2.ed. 496p. Brasília, 2009.

ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: Editores Associados, 1990.

ABRIC, J.-C. **A abordagem estrutural das representações sociais**. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes (org.), OLIVEIRA, Denize Cristina (org). Estudos interdisciplinares de representação social. Goiânia: AB, 2000.

ALONSO, L. H. **La Mirada Cualitativa en Sociologia**. Madrid: Fundamentos, (1998).

ALVES, M. H. M. **Estado e oposição no Brasil (1964-1984)**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas leituras.** V 1, n 1. P. 18-43, jan/jun, 2008

AQUINO, J. G. (org.). **Indisciplina na escola** – alternativas teóricas e práticas, 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1996.

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras pedagogias.** Rio de Janeiro: Vozes, 2012

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70, 2006.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____ **A produção da crença**: contribuição para uma economia dos bens simbólicos. São Paulo: Zouk, 2002.

_____. A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de Educação**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Violência Intrafamiliar: orientações para prática em serviço**. Brasília: Ministério da Saúde, 2011.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Série E, Legislação de Saúde. 3. Ed. Brasília: Ministério da saúde.

BRASIL.(1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 2010.

BRASIL. Lei 9394 – 24 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Ministério da Educação, 1996.

CARDOSO, C. L. & FERES-CARNEIRO, T. **Sobre a família: com a palavra, a comunidade.** Estudos e Pesquisas em Psicologia, 2, ano 8: 523-539, 2008.

CALLEJO, J. **El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación.** Barcelona: Editorial Ariel, 2001.

CAMACHO, L. M. Y. **Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes***:*um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si. São Paulo, 2000. Tese (dout.) Universidade de São Paulo.

CANDAU, V. M. (org.) **Reinventar a Escola.** Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

CAVALIERE, A. M. V. Escolas de tempo Integral versus alunos em tempo integral. In MAURICIO, L. V. (org.) **Em aberto: Educação Integral e Tempo Integral**. Brasília: INEP, 2009.

_____. 2002. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade. Campinas, v.23,81, dez, PP.247-270.**

CECCON, C.; CECCON, C.; EDNIR, M. **Conflitos na Escola: Modos de Transformar.** São Paulo: CECIP, 2009.

CHARLOT, B. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão**. Sociologias, Porto Alegre, n.8, p. 432-443, 2002.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COSTA, E. H. C. **A trama da violência na escola**. Rio de Janeiro; 1993. 253p. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas.

COSTA, M. R.; PIMENTA, C. A. M. **A violência:** natural ou sociocultural? São Paulo: Paulus, 2006. 106 p.

CRUZ, F. M. L.; SANTOS, M. F. S. Violência e a educação escolar: contribuições da pesquisa em psicologia à formação de professores. In**: Revisitando o diálogo em representações sociais e educação.** 1ed. Campina Grande: EDUFCG, v.1, p. 191-216, 2014.

DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social:** Teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

DOISE, W. **Atitudes e Representações Sociais**. In: JODELET, D. (org.). **As representações sociais.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

FARR, R. M. **Representações Sociais: a Teoria e sua história**. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs.).**Textos em representações sociais**. 7 ed. Petrópolis: Vozes 2002, p.31 - 59 .

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. Professora sim, tia não. São Paulo: Editora Olho D'água, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, A. *et al.* **Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo**. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, v. 18, n. 68, p. 425-442, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GRILLO, M. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, D. (org.) **Ser professor**. 4. ed. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2004. p. 73-89.

IBÁÑEZ. (2003). **Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica** (5 ed.) Madrid: Sieglo Veintiuno Editores.

JODELET, D. (org.). **As representações sociais.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

KRONBERGER, N.; WAGNER, W. **Palavras-Chave em contexto:** análise estatística de texto. In: GASKELL, G.; BAUER, W. M. Pesquisa qualitativa.

LA TAILLE, Y. de. A **Indisciplina e o sentimento de Vergonha**. In: AQUINO, J. (org.). **Indisciplina na Escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

LUCIA SILVA, E.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4 ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

MEDEIROS, R. **A escola no singular e no plural**: um estudo sobre violência e drogas nas escolas. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MELO, E. R.; EDNIR, M.; YAZBEK, V. C. **Justiça Restaurativa e Comunitária em São Caetano do Sul: aprendendo com os conflitos a respeitar direitos e promover cidadania.** São Paulo: CECIP, 2008.

MINAYO, M. C. S**. Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde**. In: NJAINE, K.; ASSIS, S. G. & CONSTANTINO, P. (Orgs.). Impactos da Violência na Saúde. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2009.

MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** 16. ed. Campinas: Papirus, 2009, p.12-17.

MORGADO, J. C. Identidade e Profissionalidade Docente: sentido e impossibilidades. Disponível em: www.scielo.br/pdf/**ensaio**/v19n73/04.pdf Acesso em 31/10/2016.

MOSCOVICI, S. O fenômeno das representações sociais. In: **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Tradução Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 61-62.

_____. **Representações sociais e investigações em Psicologia Social.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. Das **representações coletivas às representações sociais: elementos de uma história**. In JODELET, D. (org.), **As representações sociais** (LULUP trad.). Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p.45-46.

_____.**A representação social da psicanálise**. Rio de janeiro: Zahar, 1978. 291 p, (Psyche). Tradução de La psychanalyse: son image et son public.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. O professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação da afetividade. In: ENRICONE, D. (org.). **Ser professor**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 91-107.

NIDELCOFF, M. T. **Uma escola para o povo.** 13 ed. São Paulo-SP: Brasiliense, 1982.

NUNES, A. C. O. *et al*. **Diálogos e mediação de conflitos nas escolas**: guia prático para educadores (as). Brasília, DF: Conselho Nacional do Ministério Público, 2014. Disponível em:http://www.cnmp.mp.br/portal/images/stories/Comissoes/CSCCEAP/Di%C3%A1logos_e_Media%C3%A7%C3%A3o_de_Conflitos_nas_Escolas_Guia_Pr%C3%A1tico_para_Educadores (as).pdf. Acesso em: 08 abril. 2017.

OLIVEIRA, É. C. S. e MARTINS, S. T. F. Violência, Sociedade e Escola: da recusa do diálogo à falência da palavra. **Psicologia & Sociedade**, 19(1), p. 90-98; jan/abr, 2007.

ORTEGA, M. **El Grupo de Discusión. Una Herramienta para la Investigación Cualitativa, B**arcelona: Laertes, 2005.

OLWEUS, D. **Bully/victim problems in school: facts and intervention**. European Journal of Psychology of Education, 4: 495-510, 1997.

PEREIRA DE SÁ, C. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais.** Rio de Janeiro: UERJ, 1998.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência.** In GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PIMENTA, C. A. M. A complexidade das relações societárias e os novos sujeitos: a violência como ponto de partida. **Revista Ciências Humanas**. Taubaté, Unitau, v.2, n.1, p.17-26, 1996.

PRIOTTO, E. P; BONETI, L. W. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 26, p. 161-179, 2009.

RUA, M. G. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO Brasil, REDE PITÁGORAS, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

RUOTTI, C.; ALVES, R. e CUBAS, V. **Violência na Escola: um guia para pais e professores**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2007.

SANTIAGO, A. R. S; SOUZA, R. S. **A história do negro na educação: entre fatos, ações e desafios.** Revista FAEEBA, v. 14, n. 24, p. 193-204, 2005.

SANTOS, J. V. T. (Orgs.). **A Palavra e o gesto emparedados:** a violência na escola. PMPA, SMED. 1999.

SANTOS. M. F. A. A Teoria das Representações Sociais. In: Santos M. F.; ALMEIDA L. M. (Orgs.) Diálogo com a Teoria das Representações Sociais. Editora universitária: UFPE. 2005. P. 15-35.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1983.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo: Cortez Autores Associados, 1980.

_____.**Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**, 5 ed. São Paulo, Autores Associados, 1995.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005. 138 p. Disponível em: <http://www.portaldeconhecimentos.org.br/index.php/por/content/view/full/10232>. Acesso em: maio 2016.

SOARES, Â da S. **Representações sociais: a construção do saber pelo viés do saber comum.** 2009. Disponível em:<HTTP://www.artigonal.com/educaçao-artigos/representaçoes-sociais-a-construçao´do´saber´-comum-1276307.html>. Acesso em 14/02/18.

SPINK, M. J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em Representações Sociais.** 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 120-122.

SPOSITO, M. **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n.1, p. 87-103, 2001.

STOER, S. R. **A genética cultural da reprodução. Educação**, Sociedade & Culturas, n.º 26, 2008, 85-90.

TELES, L. A. L; DAZZANI, M. V. M; RISTUM, M. **A atuação da escola diante da violência: significados construídos pelos alunos de uma escola pública**. Revista entre ideias: educação, cultura e sociedade, v. 3, n. 1, 2013.

Tradução Livre do Manual original de Lucie Loubère e Pierre Ratinaud disponível em http://www.IRaMuTeQ.org/documentation/fichiers/documentation_19_02_2014.pdf – Acesso em 19/05/17

WAGNER, W. Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais. In: **Textos em representações sociais**. In: GUARESCHI, P.; A; JOVCHELOVICH, S. (orgs.). 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ZAGURY, T. **O professor refém.** São Paulo: Record, 2006.

**APÊNDICE I – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA O GRUPO DE EDUCADORES(AS)**

**Parte I**

**Dados Gerais**

**Educadores (as)**

Profissão/Formação:_____

Grau de instrução: _____

Idade: _____ Sexo:_____ Tempo na Instituição: _____

Área de atuação: _____

**Parte II**

**ORGANIZAÇÃO PARA MOTIVAÇÃO E MEDIAÇÃO DA DISCUSSÃO DE GRUPO**

- ✓ Tempo Previsto para a discussão de grupo: 01h30m a 02h00m.
- ✓ Para melhor possibilidade de posterior transcrição da coleta de dados, toda a discussão do grupo será gravada com recurso audiovisual.
- ✓ A discussão de grupo ocorrerá preferencialmente em um salão, com ambiente calmo e com as cadeiras dispostas em círculo. No centro do círculo serão colocados cartazes em tamanho A4 com cenas que remetem asituações de violência física, verbal, psicológica, simbólica, etc.
- ✓ Antes de iniciar a discussão de grupo o moderador deverá agradecer a presença e disponibilidade de todos e explicar novamente o objetivo do encontro. Deverá ainda propiciar um momento no qual os sujeitos da pesquisa possam apresentar-se uns aos outros.

**Parte III**

**Roteiro para grupo de discussão**

**Foco:** Identificar as representações dos educadores sobre a violência escolar

| | | |
|---|---|---|
| **QUESTÕES DE AQUECIMENTO** | Convivência | • Em uma palavra diga como se sente nesta escola.<br>• Como é a convivência escolar entre os professores?<br>• Como é a convivência entre os professores e os estudantes? |
| **QUESTÕES CENTRAIS** | Visão/Percepção dos educadores sobre violência. | • O que vocês entendem por violência escolar?<br>• O que vocês entendem por conflito?<br>• Vocês percebem a violência no ambiente escolar? Em quais situações? |
| **QUESTÕES FINAIS** | Formas de intervir na violência escolar na óptica de educadores (as). | • O que vocês entendem ser função social da escola nos dias de hoje?<br>• O que vocês sugerem como ações que a escola deveria desempenhar para intervir na violência escolar? |

**APÊNDICE II – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA O GRUPO DE ESTUDANTES**

**Parte I**

**Dados Gerais**
**Educandos (as)**

Ano e Turma:_____

Idade: _____ Sexo:_____ Tempo na Instituição: _____

**Parte II**

**ORGANIZAÇÃO PARA MOTIVAÇÃO E MEDIAÇÃO DA DISCUSSÃO DE GRUPO**

- ✓ Tempo Previsto para a discussão de grupo: 01h30m a 02h00m.
- ✓ Para melhor possibilidade de posterior transcrição da coleta de dados, toda a discussão do grupo será gravada com recurso audiovisual.
- ✓ A discussão de grupo ocorrerá preferencialmente em um salão, com ambiente calmo e com as cadeiras dispostas em círculo. No centro do círculo serão colocados cartazes em tamanho A4 com cenas que remetem às situações de violência física, verbal, psicológica, simbólica, etc.
- ✓ Antes de iniciar a discussão de grupo o moderador deverá agradecer a presença e disponibilidade de todos e explicar novamente o objetivo do encontro. Deverá ainda propiciar um momento no qual os sujeitos da pesquisa possam apresentar-se uns aos outros.

**Parte III**

**Roteiro para grupo de discussão**

**Foco:** Identificar as representações dos educandos sobre a violência escolar

| | | |
|---|---|---|
| **QUESTÕES DE AQUECIMENTO** | Convivência | • Em uma palavra diga como se sente nesta escola.<br>• Como é a convivência escolar entre os estudantes?<br>• Como é a convivência entre os estudantes e os professores? |
| **QUESTÕES CENTRAIS** | Visão/Percepção dos educandos sobre violência. | • O que vocês entendem por violência escolar?<br>• O que vocês entendem por conflito?<br>• Vocês percebem a violência no ambiente escolar? Em quais situações? |
| **QUESTÕES FINAIS** | Formas de intervir na violência escolar na óptica de educandos (as). | • O que vocês entendem ser função social da escola nos dias de hoje?<br>• O que vocês sugerem como ações que a escola deveria desempenhar para intervir na violência escolar? |

## ANEXO I – OFÍCIO

**Universidade de Taubaté**
Autarquia Municipal de Regime Especial
Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76
Recredenciada pela Portaria CEE/GP nº. 241/13
CNPJ 45.176.153/0001-22

PRPPG – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040
Tel.: (12) 3625.4217 Fax: (12) 3632.2947
prppg@unitau.br

UNITAU

Ofício nº PPGEDH –065/2016 Taubaté, 15 de setembro de 2016.

Prezado (a) Senhor (a)

Somos presentes a V.S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela aluna **MARGARETE PASSOS DOS SANTOS DE OLIVEIRA** do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2016 e 2017, intitulado: **"AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE VIOLÊNCIA ESCOLAR NA ÓTICA DE EDUCADORES E EDUCANDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL".** O estudo será realizado com educadores e educandos de 02 escolas do Ensino Fundamental (Anos Finais e anos Iniciais), localizadas na Região Sul. Serão convidados 03 (três) dos Finais de cada escola, assim como a mesma quantidade de educandos desses professores. Essas escolas pertencem à rede municipal de uma cidade metropolitana, localizada no Vale do Paraíba, interior do Estado de São Paulo, sob a orientação da Profa. Dra. **Virginia Mara Próspero da Cunha**.

Para tal, será aplicado um grupo de discussão por meio de instrumento elaborado para este fim, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passará por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com **MARGARETE PASSOS DOS SANTOS DE OLIVEIRA,** telefone (12) 3931-4687, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

**Profa. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon**
Coordenadora do Programa de Pós-graduação
em Educação

Ilm. Sr. Luiz Carlos de Lima
Prefeitura Municipal de São José dos Campos – Secretaria Municipal de Educação
Rua Felício Savastano, 240 I – Vila Industrial – CEP 12220-270
São José dos Campos - SP

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ANEXO II – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

De acordo com as informações do ofício PPGEDH-65/2016, de 15/09/2016, sobre a natureza da pesquisa intitulada **"AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE VIOLÊNCIA ESCOLAR NA ÓTICA DE EDUCADORES E EDUCANDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL"**, com propósito de trabalho a ser executado pela aluna Margarete Passos dos Santos, do Mestrado Profissional em Educação: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização de grupo de discussão com educadores e educandos dessa unidade escolar, sendo mantido o anonimato da Instituição, educadores e educandos.

São José dos Campos, 21 de setembro de 2016.

MÁRCIA HELENA GUIMARÃES VANZELLA
Secretária Adjunta Municipal de Educação Interina

**PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS**
**Estado de São Paulo**

Portaria nº **2241/2016**
de 13 de Setembro de 2016.

O Prefeito Municipal de São José dos Campos, usando de suas atribuições, de acordo com o artigo 36, parágrafo 1º e 2º da Lei Complementar 056/92, a vista do que consta no MEMORANDO nº 0269/SME/2016, resolve:

DESIGNAR, a Sra. MARCIA HELENA GUIMARAES VANZELLA, matrícula 113980/1, ocupante do cargo de SECRETÁRIO ADJUNTO, de provimento comissão, para cumulativamente responder pelas atribuições do cargo de SECRETÁRIO/A, da SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, de provimento em comissão, criado pela lei 3939/1991 em substituição ao Sr. LUIZ CARLOS DE LIMA, durante o período de gozo de férias de 12/09/2016 a 21/09/2016.

Registre-se e publique-se.

Prefeitura Municipal de São José dos Campos, ao(s) treze dia(s) do mês de Setembro do ano de dois mil dezesseis.

Carlinhos Almeida
Prefeito Municipal

Registrada e publicada na Secretaria de Administração - Departamento de Recursos Humanos, ao(s) treze dia(s) do mês de Setembro do ano de dois mil dezesseis.

2ª VIA -SGRH0016

## ANEXO III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Pesquisa: "As Representações Sociais sobre violência escolar na ótica de educadores e educandos do Ensino Fundamental"**

**Orientador:** Profª Dra. Virgínia Mara Próspero Cunha.

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

**Informações sobre a pesquisa:**

**Titulo do Projeto: "As Representações Sociais sobre violência escolar na ótica de educadores e educandos do Ensino Fundamental"**

**Objetivo da pesquisa:** Analisar as representações sociais de educadores e educandos do Ensino Fundamental, sobre violência escolar junto a docentes e discentes de uma cidade metropolitana do Vale do Paraíba, interior do Estado de São Paulo.

**Coleta de dados:** a pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados os grupos de discussão, que serão aplicados junto a educadores e educandos de 02 escolas do ensino fundamental , localizadas na região Sul. Serão convidados 03 (três) educadores dos anos iniciais e 03 (três) dos anos finais de cada escola, assim como a mesma quantidade de educandos desses professores. Essas escolas pertencem à rede municipal de uma cidade metropolitana, localizada no Vale do Paraíba, interior do estado de São Paulo.

**Destino dos dados coletados:** a pesquisadora será a responsável pelos dados originais coletados por meio dos grupos de discussão, etc.), permanecendo de posse dos mesmos por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então os mesmos serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde o pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio de grupos de discussão serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado Profissional em Educação : Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

**Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa:** o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio dos grupos de discussão. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os diretos ao anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que

ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem "**As Representações Sociais sobre violência escolar na ótica de educadores e educandos do Ensino Fundamental".** Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do mesmo.

**Garantias e indenizações:** fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

**Esclarecimento de dúvidas:** a investigadora é mestranda da Turma 2016 do Mestrado Profissional em Educação: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (SP), Margarete Passos dos Santos de Oliveira, residente no seguinte endereço: Rua Luiz Omar da Silva, nº 72, Bosque dos Ipês, São José dos Campos – S.P, podendo também ser contatada pelo telefone (12) 3931-4687 (inclusive a cobrar). A pesquisa será desenvolvida sob a orientação da Profª Dra. Virgínia Mara Próspero Cunha a qual pode ser contatada pelo telefone (12) 997-240321 (inclusive a cobrar). A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, no telefone: (12) 3625-4217.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da Instituição, onde os participantes que comporão a amostra atuam, em horário condizente com as disponibilidades dos mesmos. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador.

As informações serão analisadas e transcritas pela pesquisadora, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre **"As Representações Sociais sobre violência escolar na ótica de educadores e educandos do Ensino Fundamental "**.

**DECLARAÇÃO:**

Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto ao pesquisador, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claros, quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir em desistir de participar da pesquisa.
Concordo em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

São José dos Campos, _____ de _____ de 2016.

_____
Assinatura do Participante

Nome do Participante:
_____

_____
Margarete Passos dos Santos de Oliveira
Pesquisadora Responsável

Declaramos que assistimos à explicação do (a) pesquisador (a) ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos os procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

_____ _____

Testemunha Testemunha

**ANEXO IV – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**(No caso do responsável pelo menor)**

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **"As Representações Sociais sobre violência escolar na ótica de educadores e educandos do Ensino Fundamental"**. Sob a responsabilidade da pesquisadora Margarete Passos dos Santos de Oliveira. Nesta pesquisa pretendemos **"Analisar as representações sociais de educadores e educandos do Ensino Fundamental, sobre violência escolar junto a docentes e discentes de uma cidade metropolitana do Vale do Paraíba, interior do Estado de São Paulo."**.

A participação dele (a) é voluntária e se dará por meio da participação em "**Grupos de Discussão**". Esta pesquisa apresenta risco mínimo (**ou risco maior que o mínimo, se for o caso, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler, etc**.). Apesar disso, o menor tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa, de responsabilidade do pesquisador responsável. Se ele aceitar participar estará contribuindo para com o desenvolvimento da pesquisa que pretende oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem "**As Representações Sociais sobre violência escolar na ótica de educadores e educandos do Ensino Fundamental".** O que a posteriore poderá contribuir na organização de ações mais assertivas para a mediação de conflitos e intervenção na violência em âmbito escolar.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Para qualquer outra informação o Sr. (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (12) 3931-4687 ou (012) 991899456 (inclusive a cobrar) ou pelo e-mail Margarete_passos01@hotmail.com . Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br.

Margarete Passos dos Santos de Oliveira

**Consentimento Pós-informação**

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, responsável pelo menor _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, ____ de _____ de 20___.

_____ Assinatura do (a) Responsável

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
Professor Robison Baroni
UNITAU

## ANEXO V - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu_____,CPF_____
_____, RG_____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora **Margarete Passos dos Santos de Oliveira** do projeto de pesquisa intitulado pesquisa **"As Representações Sociais sobre Violência escolar na ótica de educadores e educandos do Ensino Fundamental"**, a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto na Resolução do CNS nº 466/12 e nas leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.° 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br.

( ) Com tarja preta sobre os olhos

( ) Sem tarja preta sobre os olhos

_____, ___ de _____ de 20___

_____

Pesquisador responsável pelo projeto

_____

Participante da Pesquisa

# ANEXO VI : PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

CEP Professor Robison Baroni — UNITAU - UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ — Plataforma Brasil

## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE VIOLÊNCIA ESCOLAR NA ÓTICA DE EDUCADORES E EDUCANDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

**Pesquisador:** MARGARETE PASSOS DOS SANTOS DE OLIVEIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 60480716.5.0000.5501

**Instituição Proponente:** Universidade de Taubaté

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 1.767.797

**Apresentação do Projeto:**

O presente estudo objetiva identificar a representação social sobre violência escolar a partir da ótica de educadores e educandos do Ensino Fundamental e de como essas concepções interferem na mediação de conflitos e no enfrentamento da violência no âmbito escolar. Para tanto utililizar-se-á referencial teórico interdisciplinar, referente às representações sociais, função social da escola , violência escolar e possibilidades de enfrentamento deste fenômeno. Pretende-se que a pesquisa seja desenvolvida em algumas escolas de rede municipal, localizadas em uma região

consideradas de maior vulnerabilidade social e com um histórico significativo de violência registrada . Intenciona-se que o estudo realizado se dê através de uma pesquisa exploratória descritiva, com abordagem qualitativa. Terá como amostra educadores e educandos do fundamental (Anos iniciais e Anos finais) de duas escolas da rede pública municipal , localizada na região Sul de uma cidade metropolitana, interior de São Paulo no Vale do Paraíba. Como procedimento metodológico se utilizará grupo de discussão através do qual se buscará identificar as crenças, atitudes e os

valores dos sujeitos da amostra sobre o objetivo da pesquisa : Violência Escolar. Espera-se ao final da pesquisa compreender as representações sociais sobre violência escolar na ótica de educadores e educandos do Ensino fundamental e entender como essas concepções interferem na mediação

**Endereço:** Rua Visconde do Rio Branco, 210
**Bairro:** Centro **CEP:** 12.020-040
**UF:** SP **Município:** TAUBATE
**Telefone:** (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cepunitau@unitau.br

CEP Professor Robicon Baroni — UNITAU - UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ — Plataforma Brasil

Continuação do Parecer: 1.767.797

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Estudo relevante é crescente a violência nas escolas, entender esse processo como ele tem influencia na formação dos alunos e educadores é importante.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresentou todos os termos

**Recomendações:**

Recomenda-se que a Folha de Rosto e do TCLE esteja carimbada pelo responsável.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendencias.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião de 07/10/2016, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|---|---|---|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_799457.pdf | 29/09/2016 01:31:20 | | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto.doc | 29/09/2016 01:17:19 | MARGARETE PASSOS DOS SANTOS DE OLIVEIRA | Aceito |
| Outros | TERMO.docx | 29/09/2016 01:10:45 | MARGARETE PASSOS DOS SANTOS DE OLIVEIRA | Aceito |
| Outros | TCLE3.docx | 29/09/2016 01:01:58 | MARGARETE PASSOS DOS SANTOS DE OLIVEIRA | Aceito |
| Outros | TCLE2.docx | 29/09/2016 00:58:35 | MARGARETE PASSOS DOS SANTOS DE OLIVEIRA | Aceito |

**Endereço:** Rua Visconde do Rio Branco, 210
**Bairro:** Centro **CEP:** 12.020-040
**UF:** SP **Município:** TAUBATE
**Telefone:** (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cepunitau@unitau.br

CEP Professor Robison Baroni — UNITAU - UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ — Plataforma Brasil

Continuação do Parecer: 1.767.797

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.docx | 29/09/2016 00:42:05 | MARGARETE PASSOS DOS SANTOS DE OLIVEIRA | Aceito |
| Cronograma | CRONOGRAMA.docx | 29/09/2016 00:21:16 | MARGARETE PASSOS DOS SANTOS DE OLIVEIRA | Aceito |
| Brochura Pesquisa | PESQUISA.doc | 29/09/2016 00:19:05 | MARGARETE PASSOS DOS SANTOS DE OLIVEIRA | Aceito |
| Folha de Rosto | FOLHA.pdf | 29/09/2016 00:10:20 | MARGARETE PASSOS DOS SANTOS DE OLIVEIRA | Aceito |

**Situação do Parecer:**
Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**
Não

TAUBATE, 10 de Outubro de 2016

**Assinado por:**
**Maria Dolores Alves Cocco**
**(Coordenador)**

**Endereço:** Rua Visconde do Rio Branco, 210
**Bairro:** Centro **CEP:** 12.020-040
**UF:** SP **Município:** TAUBATE
**Telefone:** (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cepunitau@unitau.br

**ANEXO VII:**

**MEMORIAL**

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Margarete Passos dos Santos de Oliveira**

# MEMORIAL

# RETALHOS DE MINHA HISTÓRIA

Taubaté – SP

2016

**Margarete Passos dos Santos de Oliveira**

# RETALHOS DE MINHA HISTÓRIA

***"Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois."***

***WALTER BENJAMIN***

Taubaté – SP

2016

**FIGURA 1**: (MOSAICO) RETALHOS DE MINHA HISTÓRIA



**Fonte:** acervo pessoal da autora

**SUMÁRIO**

1 INTRODUÇÃO..... 05
2 APRESENTAÇÃO REFLEXIVA ..... 05
3 FORMAÇÃO EDUCACIONAL INICIAL..... 16
4 FORMAÇÃO ACADÊMICA..... 16
5 VIDA PROFISSIONAL..... 17
6 CONCLUSÃO..... 19
7 REFERÊNCIAS..... 20

## INTRODUÇÃO

O presente memorial faz parte das exigências para o Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, intenciona a reflexão sobre minha trajetória profissional e apresentar-me enquanto aspirante ao mundo da pesquisa.

Para enaltecer a importância do memorial, empresto as palavras de Bosi (1979):

> [...] através da memória, não só o passado emerge, misturando-se com as percepções sobre o presente, como também desloca esse conjunto de impressões construídas pela interação do presente com o passado que passam a ocupar todo o espaço da consciência. (BOSI, 1979, p. 141)

Toda e qualquer pesquisa vem permeada da vivência e do olhar do próprio pesquisador (a) e no meu caso não seria diferente.

## APRESENTAÇÃO REFLEXIVA

Sou Margarete Passos dos Santos de Oliveira, nasci em 22/09/1969, em plena ditadura militar, na cidade de Cubatão, estado de São Paulo. Filha de mulher branca (mistura de espanhol com índia bugre) e homem negro. Mulher fugida da miséria e doada para ser babá na cidade, unida a um homem negro e nordestino, fugido da miséria, para tornar-se mais um migrante no luto da perda da identidade em São Paulo. A desagregação familiar acompanha a vida dos nordestinos. Muitos saem da terra natal e nela deixam famílias. Em outras terras, constituem outras famílias, e depois delas, ainda outras famílias em cada terra para a qual a necessidade os empurra. Foi assim com meu pai, que, antes que eu completasse 03, anos partiu em busca de trabalho e não voltou mais. Assim, minha mãe ficou sozinha com a responsabilidade de criar duas meninas. Mudou-se para São José dos Campos, perto de seus parentes, e nessa cidade fixamos morada e construímos nossa história.

Desde sempre, lembro de minha mãe trabalhando, dia e noite. Então nós nos criamos sem pai e “meio” sem mãe, ao sabor das vivências, sobrevivências e aventuras na rua. A pobreza subtrai muito da infância. Não é só a falta de dinheiro, mas sim a falta de tudo o que humaniza (arte, cultura, amor, ternura, diálogo, beleza, saúde, convivência, poesia...). Enfim, o pior da pobreza, da miséria, é a desumanização, é o embrutecimento.

Uma cena que me marcou muito foi quando, do quintal de minha casa, eu via aquelas dezenas de crianças, tagarelas e felizes, descendo o morro, com seus uniformes branquinhos e com pastas escolares. Eu sempre ficava a imaginar que seria fantástico quando chegasse a minha vez. Infelizmente, havia muita diferença entre o sonho e a realidade.

O meu primeiro contato com a escola foi terrível! Na rua, eu era a inteligente, a "dona do pedaço", na escola, meu "emburrecimento" foi instantâneo. A sala era organizada em fileiras classificadas em A, B, C, D, E, de acordo com o desempenho escolar dos alunos ou a afeição da professora. Meu lugar era o último na fila E. Eu era muito miúda, parda, com cabelos cortados rentes ao couro cabeludo, o que fazia com que me confundissem com menino. Muitas lêndeas e piolhos me acompanhavam constantemente, e, o pior de tudo, eu tinha uma bronquite crônica, que fazia com que catarros verdinhos e grudentos teimassem em ficar em minhas narinas. Ou seja, com certeza, eu fazia parte daqueles que alguns de meus, gentis, colegas chamariam de criança pobrinha, piolhenta e catarrenta, que não consegue aprender, do tipo "limítrofe".

Essa primeira experiência com o mundo escolar foi muito marcante para mim, pois, pela primeira vez, e de forma doída, já na infância, percebi o quanto a escola podia ser palco da manifestação de discriminação e exclusão. Compreendi que a cor da minha pele, a minha aparência empobrecida e as marcas da pobreza diziam aos outros, e até aos professores, qual era o meu lugar e qual deveria ser para sempre o meu lugar. Talvez, como afirma Candau (2003),

> [...] imersos em uma cultura da discriminação, na qual a demarcação entre nós e os outros é uma prática social permanente que se manifesta pelo não reconhecimento dos que consideramos não somente diferentes, mas em muitos casos "inferiores", por diferentes características identitárias e comportamentos (CANDAU, 2003 p. 199).

Se aprender a escrever e a fazer contas se tornou um problema, então me dediquei a aprender, a ensinar e, principalmente, a praticar indisciplinas (eu era muito boa nisso!). Refletindo sobre isso agora, passados tantos anos, penso que faltasse a minhas professoras (alfabetizadoras) o que Nóvoa chamou de tacto pedagógico:

> [...] Nele cabe essa capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o acto de educar. E também essa serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar. Saber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos. No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais (NÓVOA, 2009, p. 30 )

Eram constantes minhas visitas à direção, e foram diversas as assinaturas no equivocadamente chamado "livro negro". Nessas idas à direção, pude conhecer de perto a diretora, Dª Maria José, "carinhosamente" apelidada pelos estudantes por "Abelha Rainha". Toda vez que me mandavam para a diretoria, ela me trancava na sala de leitura e me mandava ler Machado de Assis, Érico Veríssimo, Jorge Amado, Graciliano Ramos, etc. Santa e abençoada mulher, essa entendia de "punição". Quanto mais me punia, mais eu queria ir para a direção e me aventurar naquelas leituras maravilhosas. Sou eternamente grata a ela!

Na terceira e na quarta série, conheci mais dois anjos: Professoras Martha e Roseles Félix. Elas traziam arcas cheias de livros para a sala de aula e contavam muitas histórias para todos nós. Eu já havia repetido dois anos escolares, tinha uma fama péssima, além dos piolhos e do catarro verdinho. Não sei a razão, ao certo, mas as duas me adotaram, intelectualmente falando. Elas descobriram que eu fazia boas narrativas, talvez um pouco avançadas para a minha idade. Apresentaram num concurso uma de minhas redações. Eu ganhei o concurso e, a partir de então, mudei minha perspectiva escolar. Esses anjos mudaram minha trajetória e ganharam minha eterna gratidão. Essas queridas, além de terem clara a intencionalidade da ação docente, também tinham compromisso social na ação de educar:

> Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do *ethos* profissional do docente. (NÓVOA, 2009, p. 31)

Comecei a trabalhar muito cedo, aos 09 anos, como babá, e depois como empregada doméstica. Foi uma grande oportunidade. Ao conviver com outras realidades, percebi a existência de outros mundos, que existiam com tudo aquilo que eu sentia falta no meu mundo, e isso me despertou ambições, principalmente no referente ao conhecimento. Nas casas onde trabalhei, conheci e convivi com professores(as), advogados(as), engenheiros(as), bombeiros, políticos, mas, principalmente, tive acesso e conheci **LIVROS** que me abriram as portas de muitos universos.

Concomitantemente ao mundo do trabalho, das ideias e do conhecimento, apaixonou-me também o mundo da militância. Aos 14 anos, já pertencia ao grêmio estudantil e à Pastoral da Juventude da Diocese de São José dos Campos, organização da igreja católica, com espiritualidade voltada para a Teologia da libertação. Foi na militância (política e religiosa) que compreendi a importância da consciência crítica e da opção pelos pobres, pelos jovens e pelos oprimidos. Nesse período, as palavras de Paulo Freire fizeram muito sentido na minha

vida "Não é possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, decidir, lutar. Fazer política" (Freire, 2011, p. 21).

Aos 16 anos, comecei a trabalhar com carteira registrada numa fábrica metalúrgica, fiz curso Técnico em Química, tornei-me presidente da CIPA (Comissão Interna de Prevenção de Acidentes), líder sindical e filiei-me a um partido político, que, na época, iniciava-se na chamada ideologia de esquerda. Foi na militância e na convivência com pessoas extraordinárias, principalmente educadoras e educadores maravilhosos, que decidi ser educadora. E, como educadora, pautei-me nos bons exemplos de professores que tive ao longo da minha vida como "aluna", e, claro, tentei, a todo custo, me distanciar dos modelos de professores ruins com os quais convivi e com os quais senti na pele as consequências de suas práticas danosas.

> Os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor ficam, portanto, fortemente marcados por referenciais de ordem temporal. Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor (TARDIF E RAIMOND, 2000, p. 216).

Trabalhei de recepcionista, vendedora, faxineira, promotora, mas não desisti nem da militância e muito menos do sonho de ser professora. Em 1994, iniciei a faculdade de **licenciatura e bacharelado em História,** na **UNIVAP** (Universidade do Vale do Paraíba). Muitos reclamam da formação universitária, já eu tive a "sorte" de ter excelentes professores. A maioria já mestres, encaminhando seus doutorados, dois já doutores na época, quase todos com larga experiência em educação fundamental, e alguns faziam parte do corpo docente do CEFAM (**Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério)**. Talvez por ser licenciatura em História era perceptível a tendência marxista do grupo. A maior queixa que tenho desse período é que o curso era noturno, trabalhávamos para pagar a faculdade, sendo assim, o estágio foi deixado de lado. As consequências deste distanciamento entre teoria e prática eu fui sentir anos depois. Essa situação não era uma particularidade minha. Segundo Bernardete Gatti (2009), esse é um ponto crítico na formação inicial de professores:

> Ponto crítico a considerar nessa formação são os estágios. Na maioria das licenciaturas sua programação e seu controle são precários, sendo a simples observação de aula a atividade mais sistemática, quando é feita. Há mesmo aqui um chamamento ético. A participação dos licenciandos em atividades de ensino depende das circunstancias e da disponibilidade das escolas. A grande maioria dos cursos não têm projetos institucionais de estágios em articulação com as redes de ensino. Não há, de modo geral, um acompanhamento de perto das atividades de estágio por um supervisor na maioria das escolas (GATTI, 2009, p. 96).

Paralelamente ao curso universitário, comecei a trabalhar naquele que se tornou uma das maiores experiências da minha vida em termos de educação. Inciei como **educadora social** numa ONG que coordenava o **Projeto Aruaí**, cuja atuação se dava com crianças e adolescentes em situação de rua. Ali, atuei por 05 anos, tempo que marcou profundamente a minha vida, pois tive a oportunidade de conviver com crianças e adolescentes que já haviam passado por todas as instituições (família, comunidade, igreja, escola, polícia, etc.) e todas haviam falhado em lhes garantir os "direitos fundamentais e inerentes à pessoa humana". José Carlos Morgado (2011), reflete sobre essa questão:

> [...] as escolas se vêem perante a necessidade de criarem condições para que os estudantes desenvolvam capacidades autônomas de aprendizagem e de lhes proporcionarem conhecimentos e experiências que permitam uma compreensão mais reflexiva e mais crítica do mundo em que vivem [...] ao mesmo tempo, tornaram visível uma certa inadequação do sistema educativo quer para formar cidadãos capazes de responder à pluralidade de desafios com que actualmente se deparam, quer para atenuar algumas assimetrias e desigualdades que continuam a proliferar socialmente. (MORGADO, 2011, p.795).

Ainda nesse período atuei como **educadora social** no **CEDECA** (Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente), mais especificamente com adolescentes em conflito com a lei ou em Liberdade Assistida. Em 1999, casei-me com meu amigo, companheiro de militância e, também, professor, Rogério Marcos de Oliveira. Em 2000, iniciei como **professora** concursada em História na Rede Municipal de São José dos Campos na qual atuo até hoje. Eu tinha acabado de terminar a faculdade e, no mesmo ano, passei no concurso público. Apesar da experiência anterior como educadora social (crianças e adolescentes em situação de rua e adolescentes em conflito com a lei), deparei-me com uma nova concepção de educação, que foi desafiadora. Há que se salientar que o estágio que realizei foi feito "mau e porcamente", pois foram poucas observações e nada de atuação, e, as consequências, senti logo no início da carreira. Na primeira escola em que atuei, não senti tanto o impacto, pois, a experiência adquirida na minha história de vida pessoal e nas ONGs em que havia atuado como educadora me garantiu algum suporte. De acordo com Tardif (2002),

> [...] um professor não "pensa somente com a cabeça", mas com a vida, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do

> termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal (TARDIF, 2002. p.103).

A minha primeira escola era de periferia, maioria de alunos parda ou negra, muitos estudantes em liberdade assistida. Nessa escola, apesar das muitas vulnerabilidades e dificuldades enfrentadas cotidianamente pelos docentes, o que se percebia, logo a princípio, era o fato de a equipe ser muito unida e parceira. Esses professores já estavam há bastante tempo nessa mesma escola e, devido principalmente a isso, desenvolveram um senso de pertencimento à unidade escolar e, consequentemente, conquistaram o respeito da comunidade. Lembro-me de que, quando cheguei à sala dos professores, me senti como aquela aluna do passado. Um tanto acuada, parecia que eu estava no lugar errado. De repente, aparece-me uma mulher de braços abertos e me diz: "Margô! Você aqui?".

Era a professora Regina, de Língua Portuguesa, muito querida e respeitada pelos docentes, pelos estudantes e pela comunidade local. A Regina era nossa amiga de longa data, e a forma como me acolheu fez toda a diferença na minha vida de professora iniciante. Através dela, também fui bem acolhida pelos outros colegas e pelos estudantes. Foram três anos nessa escola, nos quais tivemos uma experiência de muito sucesso. Pude implementar projetos interdisciplinares com os colegas e colocar em prática as estratégias de aprendizagem aprendidas na faculdade, pois tive a felicidade de ter ótimos professores no curso de História da UNIVAP. Nesse período, deparei-me com adolescentes que ainda não eram alfabetizados. Eu não era alfabetizadora, e senti a necessidade de buscar mais formação sobre como se aprende e de que forma essa aprendizagem tardia poderia se tornar prazerosa. Devido a essa necessidade, iniciei uma pós-graduação em Psicopedagogia. Tornei-me querida e respeitada pelos estudantes, a ponto de ser patronesse em duas formaturas seguidas.

O tráfico e a violência presentes nessa região nos assustavam e sentíamos seu reflexo em sala de aula, porém não conseguiam nos desanimar. Segundo Tardif (2013), muitos docentes em início de carreira vivenciam essas vulnerabilidades,

> [...] uma parte desses profissionais trabalha, portanto, em situações extremamente difíceis, pois enfrenta a pobreza, a violência diária em torno das escolas, o fracasso endêmico das crianças e a falta de envolvimento das famílias (TARDIF, 2013, p.567) .

Acredito que, diante de um cenário de dificuldades e de desafios, o docente, quando decide permanecer na profissão, começa a buscar, dentro de suas possibilidades, de seus recursos e de competências, meios e estratégias para prosseguir seu trabalho. E eu tive a sorte

e a felicidade de, anteriormente, ter tido a experiência de atuar com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Entretanto, sorte maior foi ter ido para uma escola onde a equipe de docentes já tinha a experiência em buscar a união e as possibilidades de desenvolver o trabalho docente apesar dos desafios e das adversidades que a realidade apresentava. Segundo Tardif e Raymond (2000),

> [...] os professores se referem também a conhecimentos sociais partilhados, conhecimentos esses que possuem em comum com os alunos enquanto membros de um mesmo mundo social, pelo menos no âmbito da sala de aula. Nesse mesmo sentido, sua integração e sua participação na vida cotidiana da escola e dos colegas de trabalho colocam igualmente em jogo conhecimentos e maneiras de ser coletivos, assim como diversos conhecimentos do trabalho partilhados entre os pares, notadamente a respeito dos alunos e dos pais, mas também no que se refere a atividades pedagógicas, material didático, programas de ensino etc. (TARDIF e RAYMOND, 2000, p.213).

Outro fator importante nesse início de trajetória docente foi a acolhida e o cuidado que a equipe ( docente e gestora) teve comigo. Eu era animada e cheia de ideias, a "diferentona". Uma professora iniciante, num grupo coeso e experiente. Tinha tudo para dar errado, mas foi sensacional!

Em 2002, tornei-me mãe de Emi Luara Passos de Oliveira. A experiência de ser mãe também influenciou muito os valores e as razões pelas quais eu me pautava e ainda me pauto na prática docente. Compreendi um pouco mais sobre a ansiedade dos pais em relação ao mundo e as condições que ele apresenta para as novas gerações, e o quanto a escola pode contribuir na construção de uma sociedade mais justa.

Em 2004, tive que mudar de escola. Com muito esforço e sacrifício, iniciamos a construção de uma casa na região Sul de São José dos Campos, e senti a necessidade de trabalhar próximo a minha moradia. Foi nesse período que troquei uma experiência docente de sucesso, na região leste, para recomeçar como docente em uma nova escola, que se tornaria uma das fases mais críticas da minha trajetória profissional. Eu acreditava realmente ser uma professora muito boa, afinal foram quase quatro anos de muito sucesso. Quando saí da escola anterior, tive uma linda festa de despedida, com colegas, pais e estudantes chorando, e eu me derretendo em lágrimas. Durante o período em que fiquei nessa escola, enfrentei uma gravidez de risco, e fui muito cuidada por todos. Enfim, foi uma história de amor. Exatamente por isso, senti tanto a diferença e o impacto na nova escola.

A princípio, a nova escola era encantadora. Muito limpa e arrumada, o currículo era organizado por projetos, tinha aulas de Educação Física e Inglês para os anos iniciais (o que,

naquela época, para a escola pública, era novidade). Nessa escola, não faltavam materiais e nem livros. Achei que estava no paraíso!

Logo de início percebi que lá se trabalhava muito, mas se convivia pouco. Os professores não eram dados à prosa. Existiam claramente as chamadas "panelinhas". Dentre eles, uma visível valorização da aparência e da ostentação econômica (o que realmente não se aplicava a minha pessoa). O mesmo quadro se verificava entre os estudantes. Eram maioria branca, negros era uma raridade. Dentre os professores, eu era, naquele ano, a única negra, ou moreninha, como alguns costumavam dizer. O bairro, apesar de se localizar numa área próxima à periferia, tinha sido planejado, e, a maioria dos moradores, se dizia classe média.

Para fazer parte do quadro de professores daquela unidade escolar era necessário mandar proposta de trabalho, apresentar portfólio, mostrando alguns projetos realizados e, após avaliação da equipe gestora, se aprovado, você passaria a compor o quadro de docentes. A escola tinha ótimos índices de aprendizagem e se destacava na rede municipal de ensino. Sendo assim, era compreensível o fato de os professores e estudantes terem uma ótima representação deles mesmos.

Foi um ano desafiador. Eu fui obrigada a rever a minha forma de conviver e de ensinar, a polir meu olhar e a descortinar meus preconceitos. A primeira turma que peguei (9º ano) foi uma tragédia. Nos primeiros três meses, pensei várias vezes em desistir da escola e, até mesmo, da profissão. Não comentava com os colegas sobre a dificuldade que tinha, pois eles pareciam tão seguros, e nunca reclamavam da turma, tive receio de que pensassem que a "culpa" era minha. Sentimento esse bem traduzido por Lantheaume (2012):

> As dificuldades do trabalho docente são as provas do real; o sofrimento no trabalho surge quando a impotência para agir remete o professor a uma pequenez social [...] Vivido geralmente como fracasso pessoal, este é acompanhado quase sempre de um sentimento de vergonha e silêncio (LANTHEAUME, 2012 p.4 e p.14)

Contudo, minha teimosia e os conselhos de uma colega de trabalho (amiga de adolescência e hoje minha comadre e irmã) me fortaleceram, e eu não desisti. Eu pensava: "Já trabalhei em situações consideradas extremamente difíceis, com muitas vulnerabilidades, e crianças e adolescentes considerados "delinquentes", não seria aquela turminha "mimada" e "filhinhos de papai" que iriam me fazer desistir. Com o decorrer do tempo, muitas brigas, lágrimas, estudos, inovações metodológicas, estratégicas e, principalmente, quando eu me percebi preconceituosa para com aquela nova realidade na qual eu estava inserida foi que a situação começou a mudar. Descobri, por trás de cada indisciplina e aparente arrogância dos

meus adolescentes, muitas histórias de desamor, negligência, solidão e até de violência doméstica. Ao final de três meses, a situação começou a mudar. Fizemos uma "roda de conversa" bastante sincera, na qual pudemos falar das nossas frustrações e do que era possível mudar. Tanto eles quanto eu nos colocamos abertos para rever nossas posturas e retomar. A afinidade com a turma fluiu e, claro, a aprendizagem também. Os colegas de trabalho, percebendo a mudança da turma e o envolvimento deles com os projetos, me perguntaram sobre "como se deu o milagre". Nesse período, percebi também meu isolamento com o corpo docente, e passei a compreender que também eles enfrentavam dificuldades com aquela turma. No final do ano, fui escolhida pelos estudantes para ser a patronesse da turma na formatura. Essa experiência foi muito marcante e me deu a certeza de que nunca estamos prontos, e, a cada novo dia, desafios novos aparecem, nos interrogam e nos mobilizam a novas buscas. Situação essa bem demonstrada nas palavras de Tardif (2002),

> [...] o ensino é uma prática profissional que produz mudanças emocionais inesperadas na trama experiencial da pessoa docente. As práticas profissionais que envolvem emoções suscitam questionamentos e surpresas no indivíduo levando-o muitas vezes de maneira involuntária, a questionar suas intenções, seus valores e suas maneiras de fazer. Esses questionamentos, de entrar em relação com os outros, sobre os efeitos de suas ações e sobre os valores nos quais elas se apóiam exigem do professor uma grande disponibilidade afetiva e uma capacidade de discernir suas reações interiores portadoras de certezas sobre os fundamentos de sua ação. (TARDIF, 2002, p.268)

Nessa escola trabalhei por cerca de nove anos. Daquela "turma" que me desafiou, lembro com saudades e gratidão. Muitos fazem parte das minhas redes de relações, tornaram-se meus amigos e, alguns, até colegas de trabalho. Com aquele grupo de professores, aprendi o respeito às diferenças e a pluralidade na cultura organizacional, e creio que também pude contribuir para que passassem a acolher melhor aqueles que, como eu, são os chamados "diferentões". Essa formação continuada alicerçada na experiência é expressa nas palavras de Tardif e Raymond (2000),

> A formação do docente é carregada de historicidade, pois implica um conjunto de saberes que vão sendo incorporados ao longo da vida. Saberes que decorrem, como já vimos da imersão num determinado contexto social. Quando adentram na profissão, continuam a incorporar aos saberes já existentes as práticas e rotinas características da escola, da sala de aula e das pessoas com as quais interagem (TARDIF E RAYMOND (2000, p.218).

Durante muito tempo fui motivada por colegas professores e especialistas a mandar proposta para a SME, objetivando ocupar um cargo em equipe gestora. Resisti por muito tempo, até que, em 2013, participei de um processo seletivo para o cargo de Orientadora Educacional. Fui selecionada para o cargo e iniciei o trabalho como Orientadora Educacional na Rede municipal de São José dos Campos, função que ocupo atualmente. A experiência como Orientadora, tanto com estudantes quanto com docentes, enriqueceu muito minha trajetória profissional. Perceber o universo escolar além da "minha" sala de aula foi esclarecedor. Lidar com disputas políticas, formação de professores, administração de recursos, violência, tráfico, indisciplina, relacionamento com a comunidade escolar, avaliação baseada em índices e tantas outras questões complexas me proporcionou um olhar mais amplo para o espaço escolar, fazendo com que fosse possível para mim a compreensão sobre algumas necessidades expressas por Nóvoa (2009):

> È preciso abrir os sistemas de ensino a novas ideias. Em vez da homogeneidade e da rigidez, a diferença e a mudança. Em vez do transbordamento, uma nova concepção da aprendizagem. Em vez do alheamento da sociedade, o reforço do espaço público da educação. (NÒVOA, 2009, p. 92).

O desafio de pertencer a uma equipe gestora como Orientadora Educacional e fazer parte do chamado "cargo de confiança", trouxe-me muitas inquietações e inseguranças também. Como professora e olhando a escola a partir do meu "território", a sala de aula, acreditava que os professores sofriam muito com a falta de autonomia, a falta de recursos, a violência, a falta de formação e, principalmente, com o não reconhecimento e a falta de valorização profissional. De fato, enquanto Orientadora, reconheci essa dura realidade. Entretanto, também observei que muitos professores não tinham compromisso ético com a profissão, e que, em muitos casos, eles próprios desmereciam a categoria, com atitudes levianas. Não foram poucas às vezes em que ouvi de professores a seguinte frase: "Trabalhando ou não, meu salário vai cair na conta no final do mês". O descrédito dos estudantes para com esse tipo de professor(a) torna-se um sério entrave no processo de ensino e aprendizagem. Paulo Freire (2011), discorre sobre a corporeificação das palavras pelo exemplo:

> O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega como falsa, a fórmula farisaica do "faça o que mando e não o que faço". Quem pensa certo está cansado de

> saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo, pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo (FREIRE, 2011, p.16).

Essa nova situação me levou a buscar outra formação, que me preparasse também para as questões administrativas referentes a uma equipe gestora. Foi então que iniciei o curso de pós-graduação em direito educacional.

Este é meu último ano como Orientadora Educacional. A experiência foi enriquecedora, pois, além de contribuir coma a formação dos docentes e colaborar na gestão democrática, trabalhei bastante na garantia de direitos e na provocação da rede de proteção às crianças e aos adolescentes, e, principalmente, ampliei meu olhar. Contudo, minha alma é de educadora e toda vez que estou em contato com as crianças e adolescentes eu sinto que ali é meu lugar. Sei do impacto positivo que a atuação de um bom professor(a) pode ter na vida das crianças e na sociedade. A minha história me comunica essa "verdade". Amei ser Orientadora Educacional, mas em 2017 volto para a sala de aula, e não vejo a hora de ser chamada novamente de "fessora", "profe".

Relembrado a minha trajetória profissional e refletindo sobre as experiências acumuladas, compreendo bem as palavras de Tardif (2002):

> [...] o professor é considerado o sujeito ativo de sua própria prática. Ele aborda sua prática e a organiza a partir de sua vivência, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores. Seus saberes estão enraizados em sua história de vida e em sua experiência do ofício do professor. Portanto, eles não são somente representações cognitivas, mas possuem também dimensões cognitivas, normativas e existenciais. Eles agem como crenças e certezas pessoais a partir dos quais o professor filtra e organiza sua prática (TARDIF, 2002 p. 232)

Todas essas vivências me trouxeram até aqui e me inquietaram a ponto de ousar um novo passo, o Mestrado Profissional em Educação (UNITAU), com pesquisa voltada para as representações sociais sobre violência escolar, na óptica de educadores e educandos do Ensino Fundamental.

## FORMAÇÃO EDUCACIONAL INICIAL

Minha primeira experiência com escola aconteceu aos 07 anos e 06 meses, quando iniciei meus estudos, no primeiro ano ginasial (hoje, anos iniciais), na Escola Estadual Prof. José Vieira Macedo, em 1977. Nessa escola, fiquei até o primeiro ano do Colegial (hoje, 1° ano do Ensino Médio). Lembrando que fiquei reprovada por 02 anos. Então, frequentei essa

escola por 11 anos de minha vida, entre a infância , a adolescência e o início da juventude. Escola que marcou minha trajetória. Lá me fizeram fracasso e, contraditoriamente, também lá, me revelaram a vitória. Cursei o Colegial no colégio técnico particular, ECOMPO no qual me formei Técnica em Química. Profissão que, apesar de instigante, nunca exerci, pois já vislumbrava a formação universitária em História.

## FORMAÇÃO ACADÊMICA

Em 1998, formei-me em licenciatura e bacharelado em **História,** pela Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP). O trabalho de Conclusão de Curso abordou a História da Pastoral da Juventude em São José dos Campos, e foi orientado pela Professora Dra. Maria Aparecida Papali.

Em 2001, concluí o curso de pós-graduação *Latu Senso* em **"Psicopedagogia no Processo de Ensino Aprendizagem",** no Centro Universitário Claretiano (CEUCLAR). A monografia foi intitulada "O prazer no processo de ensino-aprendizagem: aprender brincando. Essa monografia foi orientada pela Professora Ma. Vera Lúcia Casari Parreira.

Em 2007, conclui o curso de licenciatura em **Geografia,** no Centro universitário Dr. Edmundo Ulson (UNAR). A monografia recebeu o título "Educação Ambiental: Conceito, Histórico e Possibilidades". Esse TCC foi orientado pelo Prof. Me. Helder Henrique Jacovetti Gasperoto.

Em 2015, conclui o curso de pós-graduação *Latu Senso* em "**Direito Educacional**", na Faculdade ITECNE, de Cascavel". O Trabalho de Conclusão de Curso foi sobre "Escola Pública em Tempo Integral: Histórico de desafios". Esse TCC foi orientado pela Professora Angela Christianne Lunedo de Mendonça.

Em 2016, iniciei o **Mestrado profissional em Educação,** na Universidade de Taubaté Unitau), curso que está em andamento.

Além dessas formações, somam-se outras, que cito logo abaixo:

-2000: Curso de Filosofia para Crianças e Jovens – IPEC (Instituto em Pesquisa de Educação e Cultura).

-2003: Curso Desenvolvendo a Competência Leitora e Escritora – SME (Secretaria Municipal de Educação).

-2004: Curso de formação em "Recursos de Tecnologia Educacional – Portal Aprende Brasil.

-2008: Participação no Congresso Internacional de Educação (congressista) – S. J. Campos.

-2008: Curso de Astronáutica e Ciências do Espaço.

-2008: Curso Sociedades sustentáveis e Cidadania ambiental.

-2009: Curso Ensinando e Aprendendo com as TICS – SME.

-2009: Certificado Oficina de Incentivo à Leitura Projeto Janela para o Futuro – cultura Alimentar do Brasil.

-2009: Curso de Educação, Meio Ambiente e Cidadania- PUC de Minas Gerais.

-2009: Curso de Gênero e Diversidade na Escola – UAB – UFSCar.

-2010: Certificado (monitoria) Semana de meio Ambiente (Maquete Ambiental do Vale do Paraíba)

-2012: Seminário sobre "Prevenção ao Uso, Abuso e Dependência de álcool, Tabaco e outras drogas" – "Prevenção e Políticas Públicas: Onde entra a escola?" - UNIAD

-2013: Curso de Rede de Serviços de Cuidados às mulheres em Situação de violência Doméstica e Familiar- Secretaria de Promoção da Cidadania / Coordenadoria Especial de Políticas para Mulheres.

-2014: Curso de Ciência e Tecnologia (autoinstrucional) - FGV

-2014: Curso Sustentabilidade: Um valor para as próximas gerações - FGV

-2015: Curso de Habilitação ao Magistério Superior – Faculdades ITECNE de Cascavel.

-2017: Licenciatura Plena (Pedagogia) - UNIJALES

**VIDA PROFISSIONAL**

A necessidade me impulsionou ao trabalho desde os 09 anos de idade (babá, empregada doméstica e outros tantos "bicos"). Contudo, somente aos 16 anos, entrei oficialmente e com carteira assinada no chamado "mercado de trabalho".

-1986: Auxiliar de serviços Gerais – INCO – Indústria de Componentes Eletrônicos.

-1993: Recepcionista - CSD Informática.

-1995: Vendedora – AUTOART – Informática.

-1995: Educadora Social – Lar Infantil Maria Marcondes – PROJETO ARUAÍ.

-2000: Educadora Social – CEDECA (Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente.

-2000: Professora II (História e Geografia) – Secretaria Municipal de Educação.

-2013: Orientadora Educacional – Secretaria Municipal de Educação.

## CONCLUSÃO

> *Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento. Onde há vida, há inacabamento (FREIRE, 2011, p.21).*

Esse memorial me permitiu uma viagem no tempo. No tempo da minha história, no baú das minhas memórias. Ecoou na minha alma vozes e vidas de outros pequeninos, que na convivência se misturaram com minha vida e ajudaram a construir quem sou (um ser inacabado e num constante construir).

Revivi, por um breve momento, o som, o cheiro e as emoções da convivência com tantas crianças, tantos adolescentes e jovens que me permitiram fazer parte de suas histórias. Histórias nem sempre de alegrias, carregadas de sobrevivências e resiliências diante da opressão e da dor. Revivi o cheiro, o som e as emoções dos muitos companheiros e companheiras que comigo sonham e lutam por um mundo melhor.

Revivi o sentimento de gratidão pela minha mãe (guerreira) e pelos anjos (professoras, professores e especialistas) que estiveram na minha história, acreditando quando eu mesma já não acreditava nem mesmo em mim.

Fortaleci ainda mais minha crença no potencial da educação libertadora e humanizadora.

**REFERÊNCIAS**

BOSI, E. **Memória e Sociedade**: lembranças dos velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GATTI, B. *Formação de professores: condições e problemas atuais.* **Revista Brasileira de Formação de Professores** – RBFP, vol. 1, n.1, p.90-102, maio/2009.

LANTHEAUME, F. *Professores e dificuldades do ofício: preservação e reconstrução da dignidade profissional.* **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 42, n.146, mai./ag. 2012

MORGADO, J. C. Identidade e Profissionalidade docente: sentido e impossibilidades. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/04.pdf. Acesso em 31/10/2016.

NÓVOA. A. **Professores Imagens do futuro presente.** Lisboa**:** Educa, 2009

SULZART, S., **Como Escrever/ Elaborar/ Fazer uma Autobiografia: Memorial Descritivo.** Disponível em: **http://silvanosulzarty.blogspot.com.br/2012/06/como-escreverelaborar-uma-autobiografia.html** acesso em: 24/07/2016.

TARDIF, M. e RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Ano XXI, nº 73, p. 209-244, dez. 2000.