

Universidade Católica de Goiás
Departamento de Psicologia
Mestrado em Psicologia

REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Juliana Prudente de Oliveira

Orientador: Prof. Dr. Pedro Humberto Farias Campos.

Goiânia, 2002

Universidade Católica de Goiás
Departamento de Psicologia
Mestrado em Psicologia

REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Juliana Prudente de Oliveira

Dissertação apresentada ao Departamento de Psicologia da Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia.
Orientador: Prof. Dr. Pedro Humberto Farias Campos.

Goiânia, 2002

Universidade Católica de Goiás
Departamento de Psicologia
Mestrado em Psicologia

FOLHA DE AVALIAÇÃO

Autora: Juliana Prudente de Oliveira
Título: Representação Social da Violência na Escola
Data de avaliação: Agosto de 2002

Banca Examinadora

Avaliação

Prof^o. Dr. Pedro Humberto Farias Campos
Universidade Católica de Goiás
Presidente

Nota ou Grau

Prof^a. Dra. Ana Raquel Rosas Torres
Universidade Católica de Goiás
Membro

Nota ou Grau

Prof^a. Dra. Maria de Fátima Souza Santos
Universidade Federal de Pernambuco
Membro

Nota ou Grau

Goiânia, 2002

Dedico este trabalho à Deus e aos meus filhos, Esther e Pedro, por fazerem parte da minha vida e por serem o motivo da minha alegria de viver.

AGRADECIMENTOS

À Deus, em especial, a razão do meu viver.

Aos meus filhos, Esther e Pedro, pela paciência e apoio em todas as horas.

Aos meus pais, Ovídio e Ivone que sempre me proporcionaram incentivo e apoio.

Aos meus irmãos e toda a minha família, em especial a minha irmã e mestre M. Inez, pelo estímulo e apoio.

Ao Professor Dr. Pedro Humberto Faria Campos, pela orientação, confiança e, principalmente, porque me fez acreditar em minha capacidade.

À Professora Dra. Ana Raquel pela atenção, orientação e por fazer parte da banca examinadora.

À Professora Dra. Maria de Fátima Santos, que de modo generoso aceitou o convite de fazer parte da banca examinadora.

À Professora Dra. Ângela Maria de Almeida pelo carinho e disposição de me receber em Brasília.

Ao Professor Dr. Márcio Queiroz Barreto, por ter me incentivado a iniciar o curso de mestrado.

Ao mestre Aldry Sandro M. Ribeiro, pela ajuda na análise de dados.

À mestre Alessandra T. Magagnin, pela sua disponibilidade de ajudar-me.

Aos meus amigos e irmãos na fé, em especial a Pra. Vandir pelas suas orações.

Ao Geraldo, pai dos meus filhos, pelo apoio e compreensão.

À Profª. Helena Vieira Prudente, pela colaboração na revisão gramatical.

E à todos os alunos e pais que ajudaram na construção deste trabalho.

Não podemos evitar
O uso do poder,
Nem fugir à compulsão
De afligir o mundo;
Assim, cautelosos na expressão
E potentes na contradição,
Amemos poderosamente.

Martin Buber

SUMÁRIO

Folha de Avaliação.....	iii
Dedicatória.....	iv
Agradecimentos	v
Epígrafe.....	vi
Sumário.....	vii
Lista de Quadros.....	ix
Lista de Figuras.....	x
Resumo	xi
Abstract	xii
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
CAPÍTULO I VIOLÊNCIA.....	5
1.1 Concepção de Violência.....	5
1.2 Desenvolvimento Histórico da Violência no Brasil.....	8
1.3 Violência Estrutural.....	18
1.4 Violência Interpessoal	23
CAPÍTULO II VIOLÊNCIA NA ESCOLA.....	37
2.1 Violência na escola através da mídia.....	37
2.2 Manifestações da Violência na Escola.....	42
2.3 Outros fatores que geram a violência na escola.....	47

CAPÍTULO III A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	53
3.1 Conceito de Representação Social.....	55
3.2 Organização Interna das Representações Sociais.....	59
3.3 Estudos sobre a Representação Social da Violência.....	62
PARTE II	
CAPÍTULO IV INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA.....	66
4.1 Método.....	66
4.1.2 Sujeito.....	66
4.1.3 Instrumento.....	68
4.1.4 Procedimento de Coleta de Dados.....	69
4.1.5 Procedimento de Análise de Dados.....	70
4.2 Resultados e Discussão.....	72
1 ^o Nível: O campo comum das representações sociais sobre a violência na escola.....	73
2 ^o Nível: Diferenciações grupais: posição dos grupos em relação às representações sociais.....	83
CAPÍTULO V CONCLUSÃO.....	96
Referências Bibliográficas.....	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Estrutura de <i>corpus</i> de dados dos instrumentos de entrevistas dos alunos e pais sobre representação da violência na escola.....	75
Quadro 2. Estrutura de <i>corpus</i> de dados dos instrumentos de entrevistas dos alunos sobre a violência na escola.....	87
Quadro 3. Estrutura do <i>corpus</i> de dados dos instrumentos de entrevistas dos pais sobre a violência na escola.....	91

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Projeção das palavras analisadas sobre a percepção de velhice elaborada pelos idosos.....	86
---	----

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de conhecer as representações sociais sobre a violência na escola. Participaram deste estudo 31 adolescentes, alunos de uma escola Estadual de Goiânia, e 28 pais. Os resultados indicam que para os adolescentes a violência está vinculada às suas experiências de vida e é um fenômeno presente no cotidiano da escola. A violência na escola se manifesta através de agressões físicas e verbais, como uma forma de dominação para resolver conflitos interpessoais. A droga aparece com um elemento capaz de causar a violência, assim também a interferência de grupos externos, “as gangues”, na escola promovem atos de vandalismo, roubos, agressões e tráficos de drogas. Há uma tendência à banalização da violência à medida que a mesma torna-se uma manifestação da auto-afirmação. Quanto aos pais, observa-se uma diferença entre o gênero feminino e masculino. As mães desconhecem a violência na escola e para os pais a violência é fruto da violência estrutural. Os pais reafirmam a banalização da mesma quando justificam esses atos como manifestações de brincadeiras de crianças. Sendo assim, os resultados permitem afirmar que os adolescentes, por encontrarem-se próximos ao objeto, possuem uma representação de natureza funcional da violência na escola. Os pais, por outro lado, possuem uma representação de natureza normativa da mesma, pois encontram-se distantes do objeto.

ABSTRACT

This research was developed with the purpose of knowing the social representations on violence at school. This study involved 31 adolescents, students of a State school of Goiânia and 28 parents. The results show that for adolescents violence is connected to their life experiences and it's a phenomenon that takes part in school life daily. Violence at school is shown through fights and arguments as a way to dominate and clear up interpersonais conflicts. Drugs come as an element able to cause the violence as well as the interference of external groups - " the gangs "- at school, promote vandalism acts, robberies, fights and drugs traffics. There is a tendency of violence banalization as it becomes a manifestation of the self-assertion. In relation to parents, a difference between the feminine and masculine genders is observed. Mothers ignore violence at school and for fathers it is result of structural violence. Parents reaffirm the violence banalization when they justify those acts as children games manifestations. Therefore, the results allow to affirm that adolescents, for finding themselves close to the object, they have a functional representation nature about violence at school. Otherwise, parents have a normative representation nature of violence, because they are far from the object.

INTRODUÇÃO

Os objetivos desta presente pesquisa se caracterizam em compreender a representação social que alunos e pais possuem sobre o fenômeno da violência escolar, como ela se manifesta na escola e verificar a hipótese da existência da banalização da violência neste contexto.

Vive-se hoje uma época de profundas e rápidas mudanças sociais a nível nacional e internacional. Problemas e conflitos de natureza semelhante afetam as condições de vida e as perspectivas de todos os cidadãos: desemprego, desigualdade social cada vez maiores, pobreza, conflitos étnicos, diversificação dos produtos da cultura de massa e mudanças nos sistema de valores. Por mais que a sociedade democrática procure organizar-se dentro de certas normas, teoricamente em condições de direitos iguais para todos os cidadãos, essas ações têm sido opostas, gerando aumento de tensão, conflitos sociais e interpessoais, servindo de ingredientes para a violência em todas as sociedades.

A violência, uma questão complexa e multifacetada, ocupando hoje o centro de discussões para os acadêmicos, para os agentes de atendimento e para aqueles preocupados em definir políticas públicas, não é um fenômeno social recente. No entanto, é possível afirmar que tem havido mudanças nas condições de percepção e de intervenção referentes às diferentes facetas da violência (Campos, 2000).

Ao lado de tantos avanços tecnológicos, tem sido desenvolvida uma cultura da violência que se alastra e favorece todo um processo de banalização e naturalização em suas diferentes formas. Este fenômeno expressa-se não apenas em crimes, roubos, delinqüência, mas também nas relações familiares, nas relações de gêneros, na escola, em todos os aspectos da vida social.

A multiplicidade de formas que a violência assume na atualidade tem envolvido a população infantil e juvenil. As crianças e os adolescentes, em busca de sua identidade, reproduzem a violência que está solta por toda parte: na mídia, nas ruas, no trânsito, na família, na escola etc.

É neste contexto que a questão da violência na escola vem emergindo com dramaticidade em todas as classes sociais, alarmando pais, educadores e a própria sociedade civil. Quase que diariamente, os diferentes meios de comunicação têm divulgado atos de violência cometidos por adolescentes, tanto em escolas públicas quanto em escolas particulares. A violência na escola não pode ser reduzida ao plano físico, mas também no plano psíquico e moral, como o desrespeito, a negação do outro e a violação dos direitos humanos.

A violência na escola não pode ser analisada como um fenômeno isolado, ela deve ser refletida a partir de uma dimensão estrutural, como a desigualdade e exclusão social, e a partir de uma dimensão interpessoal, gerada pelos conflitos interpessoais. As condições precárias de vida (moradia, saúde, trabalho, educação), a cultura de consumo, a crise da identidade da escola aliadas aos conflitos interpessoais têm favorecido a dinâmica da violência na escola.

As agressões físicas e verbais entre os alunos, entre estes e professores, a invasão de grupos externos e o narcotráfico têm violado o espaço escolar causando insegurança, medo,

perplexidade e angústia aos alunos, professores, diretores e pais. As “gangues” entram nas escolas promovendo vandalismo, roubos, agressão contra os alunos e integrantes de outras gangues adversárias.

A supervalorização de pequenas brigas no cotidiano escolar vem favorecer a banalização da violência também na escola, implicando em uma vulnerabilidade dos atos violentos e à aceitação da violência como um valor cultural. Considerando tais fatos é que surgiu o interesse de realizar esta pesquisa, e que esta possa vir a contribuir para que a sociedade, educadores e pais reflitam acerca do fenômeno da violência na escola, na medida em que se propõe a conhecer as suas representações sobre um fenômeno que alarma toda a sociedade.

Conhecer as representações sociais dos adolescentes e pais sobre o fenômeno da violência na escola, é conhecer a ação do pensamento por meio da qual o sujeito se interage com o objeto. Para Moscovici (1978; 1994), representação é sempre uma representação de uma pessoa, de alguma coisa ou de uma idéia. As representações têm capacidade de criar uma realidade objetivando noções e imagens que se tem sobre um determinado objeto. Esta representação reestrutura a realidade para permitir a integração das características objetivas do objeto, das experiências anteriores do sujeito e do seu sistema de atitudes e de normas, permitindo ao sujeito defini-la como uma visão funcional de mundo, compreendendo a realidade através de seu próprio sistema de referências.

A fim de aprofundar este estudo, esta dissertação está dividida em cinco capítulos. No primeiro capítulo faz-se uma reflexão teórico-conceitual sobre violência, o seu desenvolvimento histórico no Brasil, analisando algumas formas mais significativas da mesma, destacando-se duas manifestações básicas: a estrutural e a interpessoal. No segundo capítulo analisam-se as diversas formas de manifestação da violência na escola. O objetivo

central desse capítulo é colocar em discussões o problema em toda sua complexidade e diversidade. O terceiro capítulo aborda sobre o conceito de representação social e a importância da teoria. O quarto capítulo apresenta o estudo empírico, considerando a perspectiva teórico-metodológica de Doise, Clémence e Lorenzi-Cioldi (1992;1993). O quinto capítulo apresenta a discussão e conclusão.

VIOLÊNCIA

1.1 Concepção de violência

No início do processo da globalização, na década de 1980, com o crescimento da violência na sociedade brasileira, muitos estudos vêm sendo desenvolvidos sobre esta questão complexa e multifacetada que atinge diferentes grupos sociais. Estes estudos, inicialmente, tiveram o prisma de uma análise da criminalidade por populações marginais, mas indicando a relação entre a violência do Estado e a exclusão social dessas populações (Santos, 1999).

Para conceituar o que seja violência deve-se observar tanto à polissemia do termo quanto a sua subjetividade que depende das normas e valores de cada sociedade, variando nos tempos históricos e no espaço. Bobbio et al. (1986) define a violência do seguinte modo:

Por violência entende-se a intervenção física de um indivíduo ou grupo contra outro indivíduo ou grupo (ou também contra si mesmo). Para que haja violência é preciso que a intervenção física seja voluntária ... Além disso a intervenção física na qual a violência consiste tem por finalidade destruir, ofender e coagir. Exerce violência quem tortura, fere ou mata (p. 1291-1292).

A palavra violência vem do latim *violentia* que significa caráter violento ou bravo, força. O verbo *violare* significa tratar/ofender com violência, profanar, transgredir. A violência se encontra em uma situação de interação, onde um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física ou moral (Michaud, 1989).

Entende-se que a noção de violência seja qualquer ato ou atitude que esteja ligado ao uso de força, no plano físico, sexual, psicológico, moral e ético, nas relações sociais gerais ou específicas, visando ferir, destruir e eliminar. A violência está presente em cada passo e gesto do homem, quando este possui a tendência à destruição, ao desrespeito e à negação do outro. Porém, quando uma pessoa é lesada emocionalmente e moralmente por um ato violento, torna-se impossível medir esse dano quantitativamente, fugindo das estatísticas.

Nos estudos de Chauí (1987), Velho (1996), Faleiros (1998) e Magagnin (1999) a violência é o uso agressivo de força física ou a ameaça de usá-la, associada a idéia de poder. A violência é um conjunto de medidas visíveis e invisíveis que se manifesta nas relações de poder, na defesa de seus interesses, num processo de dominação e apropriação, ou seja, impondo a vontade e desejo sobre alguém, causando danos de diferentes naturezas.

Em suas múltiplas manifestações, a violência sempre é uma forma de exercício de poder mediante o empenho da força, seja física, psicológica, moral, política ou econômica. O uso da violência implica em eliminar o outro que está impedindo o próprio exercício de poder. Neste sentido Magagnin (2000) também afirma: “há violência quando um ator social, nas relações de poder inerentes às relações sociais, impõe, pelo uso da força, sua vontade sobre outro, causando-lhe danos de diferentes naturezas” (p. 23).

Para Foucault (1990) a violência, como utilização de poder, se efetiva nas relações interpessoais, profissionais, educativas e familiares. O poder funciona em cadeia, pois os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e sofrer sua ação. O centro principal, mas não exclusivo da relação de poder encontra-se na própria sociedade civil, na forma de instituições encarregadas de identificar, curar ou neutralizar o indivíduo cuja conduta desvia-se dos padrões considerados como “normais”. Este poder é utilizado até constituir uma rede social de exercício da violência.

Não se deve confundir poder e violência, ou seja, pensar no poder a partir de uma relação de autoritarismo e obediência. É quando o poder se sente desgastado e ameaçado que a violência tende a substituí-lo, tornando-se um instrumento que o governo e os indivíduos utilizam em momentos que se sentem impotentes diante de ameaças contra seus interesses. Ela é vazia de objetivos, sem orientação e justificativa e, muitas vezes, não está relacionada com algum objetivo preciso não sendo possível identificar suas razões sociais. Neste sentido, ela não é irracional, pertence à categoria dos atos pensados, e sua racionalidade está presente no cotidiano das próprias relações sociais e nos conflitos de interesse entre grupos (Arendt, 1985).

Encontram-se nas sociedades comportamentos e atitudes que não são de acordo com os padrões dominantes associados a vários tipos de conflitos individuais e sociais presentes nas formas de dominação que se manifestam em todos os níveis da vida social, como em certos tipos de lazer, nos campos de futebol, no trânsito, entre gangues não só nas camadas populares mais pobres, mas também nas classes médias e entre grupos religiosos diferentes.

Há uma enorme diversidade de violência que se manifesta no cotidiano das relações sociais e que vai da família à escola, dos locais de trabalho às instituições públicas, retornando ao Estado.

A violência não se manifesta isoladamente; por trás de um abuso sexual ou uma exploração no trabalho, por exemplo, existe uma rede de outras violências, às vezes estimuladas pela família, pela escola, por outras instituições ou pela própria sociedade. Muitas vezes a violência surge quando o senso de justiça é ofendido, quando suspeita-se que as condições poderiam ser mudadas e não são. Ela encontra-se introjetada, em maior ou menor grau, em todo o tecido social, sendo reproduzida inclusive pelas vítimas da violência.

No bojo de fenômenos ligados à violência, aparentemente diferentes e distanciados no tempo e no espaço, como as catástrofes, as epidemias, os acidentes, o desemprego crônico, os extremismos políticos, os crimes, como também as relações interpessoais nas escolas e nas famílias, está a crise que a sociedade contemporânea atravessa e que, como Adorno (1998) se refere, coloca sob suspeita as virtudes do progresso técnico, da modernização e da sociedade industrial. E, conforme Odália (1985), é um desrespeito e desconsideração à pessoa humana, negando a própria razão do viver em sociedade.

1.2 Desenvolvimento histórico da violência no Brasil

A violência é parte integrante da história da humanidade. A história mostra o homem voltado para todo tipo de violência onde os poderosos puniam os mais fracos, não somente os criminosos, mas também pessoas inocentes com a finalidade educativa ou intimidativa.

Ao estudar sobre a história da violência no Brasil, Adorno (1993) e Dimenstein (1995) afirmam que é uma história social e política de violência. Ela se inicia no passado colonial do Brasil, com os massacres dos índios que até o descobrimento não sabiam o que

era desigualdade social, não existindo justiça para eles, eram esquartejados, queimados, mortos à bala e colocados nas bocas de canhões.

Posteriormente, o Brasil entrou no sistema de escravidão negra. Os negros eram acorrentados e açoitados nos porões dos navios onde eram transportados da África até o continente americano e vendidos como seres inferiores e sem valor humano para serem escravos para o resto da vida.

O Brasil foi a última nação independente a acabar com a escravidão, estabelecendo as bases da civilização e da cultura brasileira, deixando marcas profundas na cultura nacional.

Até 1930 o Brasil possuía uma economia agrária exportadora. A cafeicultura simbolizava o padrão de desenvolvimento nacional. A revolução de 1930 representou o fim deste modelo e iniciou o modelo do movimento de importações. Entre 1930 e 1964 verifica-se a criação de um vigoroso setor industrial, o Estado se tornou o centro das decisões sobre política econômica. A partir de 1964 deu-se o início da ditadura militar e muitas pessoas foram torturadas e desaparecidas. Com o golpe de 1985 houve o fim do período militar e o Brasil estabeleceu relações com os sistemas capitalistas e socialistas mundiais. Porém os torturadores continuaram impunes e responsáveis pelas práticas de torturas e desaparecimento de pessoas, inclusive menores de idade.

Segundo Adorno (1995), a sociedade brasileira retornou à normalidade constitucional e ao governo civil após 21 anos de vigência de regime autoritário (1964-1985). Diante de vários avanços democráticos como reconhecimento das liberdades civis e públicas, maior transparência nas decisões e procedimentos políticos, existência de eleições livres etc., ainda persistiram graves violações de direitos humanos e abuso de poder, produto de uma violência estrutural ou seja, radicada nas estruturas sociais. Com a

transição para a democracia as vítimas das torturas e dos abusos, de maneira geral, voltam a ser a classe de baixa renda.

Adorno (1995) ressalta:

No curso do processo de transição democrática, recrudesceram as oportunidades de solução violenta dos conflitos sociais e de tensões nas relações intersubjetivas. A violência adquiriu estatuto de questão pública. Denúncias de abusos cometidos contra populações desprovidas de proteção legal multiplicaram-se (p. 302).

O autoritarismo tem se reproduzido no seio da sociedade brasileira desde a época colonial, contribuindo para explicar a violência na forma como ela se apresenta atualmente. Levisky (1997) afirma que a sociedade brasileira tem vivido um tipo de “violência passiva”, fruto da repressão e da submissão cujas origens datam de épocas coloniais, caracterizadas por um mentalidade escravocrata e coronelista. O autor ainda cita:

Esta violência passiva se expressa pela negligência, pela desfaçatez, pela corrupção, pela indiferença, pelo fenômeno de fazer vista grossa, que são reveladores de um clima de convivência refletora de um violência estrutural de nossa organização social e psicológica, com profunda desvalorização das relações humanas, do ser vivo e do viver (Levisky, 1997, p. 22).

O fenômeno da violência no Brasil não é um produto específico do século XX, mas foi neste século e principalmente a partir dos anos oitenta que ele foi alvo de denúncias mais sérias, como também tema de pesquisas mais profundas, mobilizando o Estado e a

Sociedade Civil. A violência tem-se multiplicado bastante nos últimos anos, em diferentes performances, como por exemplo a violência no trânsito, na família, na escola, a violência policial, tráfico de bebês, tráfico de drogas, estelionato, o extermínio de crianças nas ruas, ou sofrendo todo tipo de abuso inclusive mutilação dos órgãos genitais, mendigos sendo queimados vivos, adolescentes matando um ao outro e muitos outros.

Para Dimenstein (1995), o Brasil é identificado internacionalmente como um dos países de pior distribuição de renda do mundo, contribuindo para o aumento da violência neste país. Daí se conclue que esse aumento tem ocorrido devido à deteriorização do quadro brasileiro como a desigualdade social, desemprego, analfabetismo, atraso tecnológico, cultural e político, inflação crônica, falta de políticas sociais públicas, acrescidos de uma crise que atinge os valores éticos e morais.

À medida que se desenvolve o capitalismo, pela via da industrialização e da urbanização a luta pela sobrevivência em todas as sociedades tem o mesmo paradigma: a noção de bem-estar e de felicidade está ligada ao consumo crescente de bens materiais. A sociedade de produção segue o modelo universal de organização das relações sociais onde a luta entre as classes sociais vai se tornando mais desumanizada.

A sociedade brasileira tende a adotar comportamentos anti-sociais violentos, muitas vezes gerados pela falta de bens materiais mínimos e também por um estado de depressão mental, que tem origem na situação de pobreza associada à falta de perspectivas de uma vida melhor. A falta de um planejamento preventivo, às vezes por ignorância, outras por desprezo à realidade tem contribuído para o crescimento da violência no Brasil.

Para Adorno(1995), Velho (1996), Faleiros (1998) e Lucinda et al. (1999) as desigualdades sociais, levando uma parte significativa da população à profunda miséria, geradas por políticas econômicas e sociais voltadas para interesses de minorias

privilegiadas, não explicam por si só o fenômeno da violência, mas constituem um campo propício à sua constituição e legitimação como um círculo vicioso. Adorno (1995) afirma que as ações violentas não é um privilégio de classes sociais, porém sua “funcionalidade se reporta às relações de poder estabelecidas em uma sociedade fraturada por extremas desigualdades sociais” (p.304).

Portanto, a violência não é resultado da miséria, é mais um preconceito para agravar mais ainda a situação da população pobre. A grande maioria da população que mora na periferia é constituída de trabalhadores e apenas pequena parcela se deixa atrair por condutas criminosas. As camadas mais pobres sofrem discriminação, preconceitos arraigados ao pensamento do brasileiro em geral, sendo que não tem vínculo direto com a violência, porém quando ocorre é combatida de maneira desmensurada e injusta. Existe o mito de que as pessoas de determinadas regiões, geralmente consideradas “atrasadas”- ou aquelas pertencentes a certas raças, taxadas de inferiores- ou ainda, os indivíduos de uma dada classe social- vistos como marginais- são indivíduos violentos.

Nos estudos de Velho (1996), ele coloca que a desigualdade social não é o único fator que é fundamental para compreender a violência no Brasil, mas também o esvaziamento de conteúdos culturais, principalmente os éticos, no sistema de relações sociais. Ou seja, somente a pobreza não pode explicar a perda de referenciais éticos que sustentem as interações entre grupos e indivíduos. As relações sociais tradicionais, embora construídas sobre uma forte desigualdade, tinham na reciprocidade um mecanismo que impedia que se instaurasse a violência generalizada.

O sistema de valores e relações sociais no Brasil, nos dias atuais, tem passado por várias modificações com a expansão da economia de mercado, a industrialização, as novas tecnologias, o desenvolvimento da comunicação de massas etc. Com essas transformações

dissolveram-se todos os canais de reciprocidade, os valores individualistas difundiram-se, contribuindo para a banalização da violência.

Essas reflexões apontam para a necessidade de abordar os diferentes discursos sobre a banalização da violência, na sociedade contemporânea e no cotidiano particular de cada indivíduo. Alguns estudos (Steiner, 1986; Zaluar, 1996; Dimenstein, 1995; Velho, 1996; Magagnin, 1999; Lucinda et al., 1999) assinalam sobre a mudança cultural na sociedade brasileira, onde o processo de banalização da violência é cada vez mais crescente e extremamente preocupante. A permissividade social com relação à violência é agravante, pois está incorporada no cotidiano das pessoas através de noticiários que falam de assassinatos e brutalidades cometidos contra crianças, adolescentes, adultos e velhos, de forma que as pessoas não se espantam mais com essas notícias. Os noticiários mostram que mata-se por motivos banais, como por um par de tênis, por um lanche, por buzinas no trânsito, e às vezes simplesmente por divertimento.

E Adorno (1993) cita em seus estudos:

A banalização entranha todo o tecido social. Não há segmento que não seja atingido e afetado por ela: banalização de todos os valores, banalização da corrupção, banalização da violência e até banalização da própria vida. A morte hoje é algo banal. Mata-se impunemente. E reage-se de maneira banal. Com a banalização, as coisas importantes tornam-se banais. Perde-se o significado real de todas e de cada coisa. (...) Por isso é preciso protestar e não deixar contaminar pela banalização geral das coisas sem banalização alguma! (p. 140).

Lucinda et al. (1999) colocam que a cultura de massa reforça a banalização da violência, incentivando a individualidade, a competitividade e a representação do outro como inimigo, ajudando no crescimento das manifestações de uma sociabilidade violenta. Conclui-se pois que a banalização da violência não pode ser explicada de forma isolada nem pelo fato de ser característica inerente ao ser humano.

Magagnin (1999), em seus estudos com adolescentes de diferentes classes sociais no Distrito Federal, verificou a tendência por parte destes em banalizar a violência. Estes adolescentes reconhecem como violência as situações em que o ato agressivo resulta em morte.

As sociedades modernas trocaram o controle direto das monarquias e regimes autoritários, por novas formas de controle que atinge a subjetividade e assimilam novas formas de violência, assim como justifica outras formas de controle do Estado e da sociedade civil (Foucault, ; Velho, 1996; Chauí, 1987).

Segundo Adorno (1998) a violência ocorre devido aos mecanismos de pressão social sobre o comportamento do homem, que operam no campo da moralidade, dando a este a idéia de que ele pode violar as normas sociais, sem medo, nem angústia e sem sequer culpa. O autor coloca que “é preciso repensar sobre este esgotamento dos modelos convencionais de controle social a partir do lugar onde ele foi originalmente concebido pela teoria sociológica clássica, qual seja, a sociedade” (p. 41).

É importante ressaltar novamente que a violência não é idiosincrasia de uma raça, de uma classe, nem de gênero, nem de organização social, como por exemplo, as camadas sociais classificadas como “pobres”, os negros, o homem do campo, os moradores das periferias urbanas, e assim por diante. E como Velho (1996) adverte que não existe uma

violência, mas violências, que devem ser entendidas em seus contextos e situações particulares. É preciso entender a natureza dessa prática e a motivação de sua efetividade.

A sociedade compartilha regras, normas, leis, embora ela muitas vezes possua reações de obediência ou não a estas leis. Vê-se, então, que a justiça social, em exercício ou não, é decorrente dos valores e das práticas aceitas por cada grupo social. Não reconhecer os direitos humanos leva a sociedade a não conceber determinados atos como uma injustiça, tratando-se de um processo de exclusão moral. Ter direitos é uma conquista da humanidade, e o indivíduo, seja ele criança, adolescente, adulto ou velho deve ser respeitado e não ser ameaçado ou violado nos seus direitos humanos fundamentais (Sêda, 1996).

Cardia (1995) afirma:

Estudar a percepção dos direitos dentro da sociedade é um caminho para se aprofundar a compreensão das relações entre justiça e cidadania. A percepção dos direitos é afetada pelo julgamento que os cidadãos fazem do equilíbrio entre as expectativas que têm dos direitos, e a vivência efetiva destes direitos (p. 347).

Paradoxalmente, no início do século XXI, o processo de democratização e de direitos de cidadania também é um processo de negação destes direitos através da violência, extermínio de pessoas, falta de integridade física e de proteção, ausência de justiça social, alimentação, saneamento básico, saúde, educação e tolerância à quadrilhas e traficantes com envolvimento de agentes do próprio Estado.

Faleiros (1995) afirma que as crianças e os adolescentes brasileiros não têm sido considerados sujeitos, mas objetos de dominação dos adultos, marcados pelo uso do poder,

onde sofrem os impactos deste processo. Elas são vítimas preferenciais da violência e, paradoxalmente, muitas vezes acabam sendo agentes da violência na sociedade. Para o autor à questão da infância e da adolescência ainda está na “perspectiva do autoritarismo/clientelismo, combinando benefícios com repressão, concessões limitadas, pessoais e arbitrárias, com disciplinamento, manutenção da ordem, ao sabor das correlações de forças sociais ao nível da sociedade e do governo” (p. 93).

Existe um aumento considerável do envolvimento dos adolescentes com o mundo do crime. Os crimes violentos entre os jovens estão associados às disputas entre quadrilhas, cuja grande parte gira em torno do tráfico de drogas. Os jovens vêm se tornando mais violentos e agressivos, pois uma vez entrando para o mundo da delinquência, dificilmente conseguem reverter essa trajetória, e acabam morrendo precocemente.

Segundo Werthein (2000), representante da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) no Brasil, as pesquisas mostram como os jovens, com idades entre 15 e 24 anos sofrem com a violência. Os pesquisadores têm colhido informações através de depoimentos, entrevistas e questionários de jovens, pais e educadores. As pesquisas procuraram diagnosticar o problema da violência praticada pelos jovens e contra os mesmos e apontar possíveis soluções.

Uma das pesquisas, o Mapa da Violência, realizada pela UNESCO em parceria com o Instituto Ayrton Senna no período de 1979 a 1996 investigou três tipos de violência: mortes por acidentes de transportes, mortes por homicídios e outras violências e suicídios. Segundo o Mapa, mais de 24 mil jovens, entre 15 e 24 anos, morreram no Brasil em 1996. As causas foram acidentes de transportes, homicídios ou suicídios. Das 24 mil mortes violentas 62,4% foram causadas por homicídios, 31,4% por acidentes de transporte e 6,2% por suicídio. Observou-se que vários fatores influenciam o destino dos jovens sendo os

mais importantes: a pobreza, as crescentes dificuldades de inserção no mundo do trabalho, os problemas da escolarização e do preparo profissional, a falta de perspectivas, a expansão da delinqüência e da droga, os diversos conflitos e violências raciais, étnicas e econômicas, a impunidade e a perda de confiança na efetividade do sistema jurídico e os conflitos da democracia e dos partidos políticos (Werthein, 2000).

Outro estudo realizado pela UNESCO e o Instituto Ayrton Senna, entre 1998 e 1999, ouviu mais de mil jovens, na faixa etária dos 15 aos 24 anos, das cidades de Ceilândia, Planaltina e Samambaia, consideradas pelas autoridades de segurança pública do Distrito Federal como as cidades de maior incidência de gangues juvenis. De acordo com a pesquisa, a exclusão social é o fator principal percebido pelos jovens mediante comparação entre a riqueza e a pobreza, as diferenças sociais e a injustiça da sociedade. O pobre é aquele que é humilhado, excluído e desvalorizado. E o rico pode tudo, ultrapassando o limite da legalidade. A violência é considerada pelos jovens válida quando defesa, no caso de agressões, de sofrer humilhações, de reação a assaltos e roubos e em resposta ao ato de ser “encarado”. A violência é um fenômeno comum no cotidiano dos jovens e uma grande parte deles já experimentou situações ligadas a roubos, homicídios, assaltos, estupros e tráficos de drogas (Werthein, 2000).

Segundo Zaluar (1996), a maior parte dos crimes mais violentos não são cometidos por indivíduos pobres, e que é fácil atribuir o rótulo de violentos àqueles que por sua própria condição social não são considerados cidadãos na sociedade brasileira. De fato, o indivíduo não é respeitado em seus direitos e nem a justiça é aplicada igualmente aos que têm valor social e aos que não têm.

1.3 A violência estrutural

A violência estrutural tem suas raízes na estrutura sócio-econômica e política injusta vigente no país. Com o avanço do capitalismo em 1960, manifestado no crescimento do PIB, no desempenho da industrialização, na importância da exportação, no processo de modernização como o avanço tecnológico e as comunicações de massa, não houve uma distribuição de benefícios para todas as classes sociais. As desigualdades sociais, violando os direitos humanos como o direito à habitação, à saúde, à alimentação, à educação, à segurança, prejudica, principalmente, as crianças e adolescentes de forma cruel (Azevedo & Guerra, 1989; Saffioti, 1989; Marques, 1994; Magagnin, 1999).

No Brasil existem contrastes sociais enormes tais como 100 milhões de brasileiros vivendo em estado de permanente subnutrição, enquanto 65,1% recebem uma remuneração mensal de apenas até um salário mínimo, 10% ganham mais de três salários mínimos, 1,4% recebem mais de dez salários mínimos. Dois terços dos brasileiros vivem na miséria completa, incapaz de até se alimentar, ou na pobreza crônica incapaz de mais nada além de escassa comida. Existem mais de dez milhões de desempregados e doze milhões em subempregos (IBGE, 1995).

Herbert de Souza (o Betinho) no prefácio em “O que o Rio tem feito por suas crianças” (Rizzini, 1990) afirma:

Desenvolvemos uma sociedade onde apenas 15% da população pode-se dizer integrada e em condições de atender as suas necessidades básicas. A imensa maioria luta pelas sobras e vive das migalhas de uma poderosa estrutura produtiva que nos coloca no oitavo lugar entre os países capitalistas mais

desenvolvidos do mundo, com uma PIB de mais de 350 bilhões de dólares anuais [o PIB brasileiro foi de US\$ 444,2 em 1993]. E acrescenta: vivendo nessas condições está portanto a maioria dos pais da maioria das crianças do Brasil. Desses pais pobres nascem as crianças que trabalham e muitas vezes dormem ou morrem nas praças e ruas das grandes cidades (p.11).

Dados referentes ao ano de 1990 revelam que havia no Brasil 60 milhões de crianças e adolescentes, dos quais 32 milhões (53,5%), entre 0-17 anos, encontravam-se em famílias cuja renda *per capita* não ultrapassava meio salário mínimo. No ano de 1995 revelam que 35% desta população infantil vivia em domicílios cujo rendimento *per capita* era de até meio salário mínimo. Esse número vem decaindo, porque, a família reduziu de tamanho ao longo da últimas décadas, e não devido à situação econômica das famílias ter tido alguma melhora. Na região Nordeste 57% da população de 0 a 17 anos vive com até meio salário mínimo (Ministério da Saúde, 1997; Rizzini, 2001).

Estas crianças e adolescentes diante das necessidades básicas como alimento, por exemplo, saem para as ruas, em busca da complementação da renda familiar, ficando nas ruas e sendo sujeitas às violências físicas, sexuais e exploração de adultos que obtêm ganho às custas do trabalho destes menores.

Segundo Faleiros (1995), em 1990, 7 milhões e meio de crianças e adolescentes trabalhavam, representando 11,6% da população ativa, sendo que 17,2% de crianças de 10 a 14 anos trabalhavam e 50,4% entre 15 e 17anos. 72, 1% dos adolescentes (na faixa de 15 a 17 anos) que trabalhavam são empregados; destes 81% ganhavam até um salário mínimo e apenas 32,9% possuíam carteira assinada. O autor ainda afirma que a evasão escolar, reflexo de toda a violência estrutural, se manifestou no fracasso escolar das classes

populares. Indicadores sociais de 1990 apresentam que aproximadamente 8 milhões de crianças de 7 a 14 anos não freqüentavam a escola, e 18 milhões de pessoas com mais de 15 anos eram analfabetas; O nível de repetência foi em torno de 20%; A média de anos de estudo era das mais baixas do mundo, de 4 a 5anos, configurando-se também altas taxas de evasão escolar, chegando a 24% na primeira série e 19% na quinta série.

Dentro de um quadro assim, onde, ainda temos que levar em consideração que o salário mínimo no Brasil é um dos mais baixos do mundo, as políticas sociais adotam programas que ajudam a curto prazo, enfocando problemas extremos como abandono infantil, uso de drogas e institucionalização.

De acordo com as pesquisas, apenas 4% dos recursos públicos são investidos em crianças brasileiras pobres com menos de cinco anos de idade. Em cidades muito populosas, especialmente em áreas de alto risco de pobreza e tráfico de drogas, as crianças e adolescentes são particularmente afetadas pela violência (Marques, 1998).

As políticas econômicas e sociais implementadas nas últimas décadas têm contribuído muito pouco para amenizar a subnutrição, a mortalidade infantil, a baixa escolaridade, a violenta exploração do trabalho infantil. De acordo com o relatório da Situação Mundial da Infância, do UNICEF, de 1995, em 1993 morreram 226 mil crianças com menos de 5 anos. A taxa de mortalidade de menores de 5 anos foi de 63 para cada 1000 nascidos vivos. Deve-se destacar que isto implica em que cada dia mais de 600 crianças com menos de 5 anos morrem no País (Assis, 1998).

Neste processo de vitimação, resultante da violência estrutural, milhões de crianças e adolescentes são abandonadas no Brasil, fruto de uma sociedade capitalista, dependente, subdesenvolvida, que se isenta da responsabilidade de forma direta pelo fracasso das políticas públicas de atendimento à estas crianças e adolescentes. A violência estrutural

vem contribuir também para uma desintegração familiar afetando crianças e adolescentes, sendo privadas de afeto, segurança, proteção física, mental e psicológica. Muitas vezes sofrem a violência do abandono, tendo que morar em instituições do Estado, na esperança de que os pais irão voltar.

O Estado tem contribuído para estas relações desiguais uma vez que os mecanismos concretos de garantia dos direitos da criança e do adolescente marginalizados são inexistentes ou ineficientes em boa parte dos casos e estes não têm sido considerados sujeitos de direitos.

Para Martins (1993), a sociedade deveria levantar-se contra esta violência contra a criança, contra este “moderno massacre dos inocentes”. O autor continua afirmando que a sociedade prefere entender que a pobreza é falta de comida e habitação, porém “pobreza é a carência de direitos, de possibilidades, de esperança”(p.15).

Adorno chama de “adultocêntrico” as crianças transfiguradas precocemente em adultos, desprovidas de autonomia e liberdade. Desse modo,

É preciso antes de tudo, restituir à criança brasileira o direito à infância (...) As crianças estão carentes de alimentação, de saúde, de escolarização e de lazer, enfim, destituídas dos direitos que deviam fazer de seu universo um mundo eminentemente infantil, um mundo onde realidade e o caráter lúdico da convivência com os outros se encontram entrelaçados em uma unidade indissociável, punidas pela criminalização de seu comportamento (1993, p. 185).

A vulnerabilidade da criança e do adolescente aos fatores estruturais pode causar danos irrecuperáveis que exercerão efeitos indeléveis para o resto de suas vidas, prejudicando o desenvolvimento da personalidade e condenando à marginalização sócio-econômica. Porém não serão apenas o valor do salário mínimo e o desemprego que irão justificar a imagem do menino favelado que com um revólver ou metralhadora na mão, as quais considera como símbolos de sua virilidade e poder, com um boné, ouvindo música Funk, cheirando cocaína, ansioso por um par de tênis e um carro novo. É preciso desenvolver instrumentos teóricos para entender esse antagonismo violento, que desconhece as regras da sociedade, o valor humano, respeito mútuo e a consideração pelo outro.

Assis (1997) coloca que é essencial cobrar medidas do Estado; mas também é necessário refletir sobre toda a violência cometida pela e contra a criança e o adolescente, especialmente aquela em que a sociedade tem mais possibilidade de atuar, como as que ocorrem no interior das famílias, nas escolas e em toda a comunidade. Embora a sociedade empenhe para modificar, significativamente esta estrutura, sabe-se que isto ocorrerá à longo prazo, pelas conquistas da democracia social.

1.4 Violência Interpessoal

A violência contra a criança e o adolescente na família é uma forma de violência interpessoal e intersubjetiva, que atravessa os tempos e se constitui em uma relação historicamente construída a partir das relações de poder. Nas relações interpessoais a conduta violenta é sinônimo de abuso da força e do poder, enquanto esse poder é utilizado para ocasionar dano físico, sexual e psicológico (Guerra, 1998; Corsi, 1999).

Segundo Guerra (1998) a violência interpessoal consiste em:

(...) abuso do poder disciplinador e coercitivo dos pais ou responsáveis; é um processo de vitimização; é um processo de imposição de maus-tratos à vítima, de sua completa objetualização e sujeição; /.../ é uma negação de valores humanos fundamentais como a vida, a liberdade, a segurança; tem na família sua ecologia privilegiada /.../ se revestindo da tradicional característica de sigilo (p.32).

A violência no Brasil tem atingido principalmente crianças e adolescentes de forma cruel. Os assassinatos, as torturas e os maus tratos a que estes são violentamente submetidos têm-se apresentado de forma natural e tais ações são “conseqüências de um imaginário construído historicamente que concebe a violência como elemento estruturador e organizador das relações sociais e da superação dos conflitos sociais” (Roure, 1996, p.23).

As crianças e os adolescentes são vítimas de violência em suas mais diversas formas desde tempos antigos. Esta violência teve razões de ordem social, política e religiosa, como na forma de controle e na negação de todos os seus direitos.

Segundo Guerra (1985):

As crianças estiveram em muitos períodos da história sujeitas desde tenra idade a todos os castigos e sanções destinados a adultos, incluindo-se até a pena capital. A história da criança tem sido também a história de um mundo de

violências perpetradas contra ela na forma de escravidão, abandono, mutilação, filicídio e espancamento (p.21).

Fazendo uma reflexão a partir da história da criança e do adolescente segundo os estudos de Ariès (1981), Poster (1979) e Donzelot (1986), que tomam como referência a Idade Média e o século XIX, no que se refere às sociedades européias, observaram que nas famílias dos séculos XVI, atribuía-se pouco valor à relações íntimas com as crianças. A vida emocional e social delas não girava em torno dos pais, não havia separação entre o público e o privado. A família era constituída visando a transmissão da vida, a conservação dos bens, a prática de um ofício, a proteção da honra e da vida em caso de crise. A criança permanecia com a mãe ou com a ama enquanto necessitasse dos cuidados físicos para a sua sobrevivência, ou seja, pouco depois de um desmame tardio, por volta dos sete anos, quando ela ingressava na sociedade dos adultos. A idéia de infância era difusa: ora se estendia até os 20 anos, quando permanecia na dependência dos pais, ora terminava aos 7 anos, quando o mesmo ingressava nas atividades dos adultos. A criação dos filhos não era mais responsabilidade das mães, pois eles misturavam-se aos adultos e aprendiam com estes os papéis sociais, as regras e os limites.

Na família camponesa, entre os séculos XVI e XVII a unidade básica da vida não era a família conjugal, mas a aldeia. O namoro, o casamento, as relações entre marido e mulher, entre pais e filhos, tudo era compartilhado por todos da aldeia. As relações entre pais e filhos não se caracterizavam por intimidade ou intensidade emocional. As sanções eram impostas com castigos físicos, em vez de ameaças de retirada de amor. As crianças não ocupavam o centro da vida conjugal e não eram valorizadas pelos pais. O trabalho das

mulheres e crianças era vital para a sobrevivência da família e da comunidade, e trabalhavam arduamente em épocas de colheita.

A partir do século XVII houve uma série de mudanças tais como, a interferência do Estado no espaço familiar, antes entregue às comunidades, o início do desenvolvimento da alfabetização e a difusão da leitura, sobretudo graças à imprensa e também o desenvolvimento de novas formas de religião. Iniciou-se uma preocupação com a infância, ou seja, houve uma descoberta de que ela era um ser humano diferente, inocente, imaturo, percebendo-se seus sentimentos. As crianças passam a ser consideradas frágeis criaturas de Deus e que era preciso disciplinar, preservar, cuidar da higiene e da saúde física mesmo estando em boa saúde.

Enquanto grupo, a família separou-se mais nitidamente do espaço público para uma vida mais privada, dirigindo a atenção para a criança e sua educação. Este isolamento marcou uma clara divisão de papéis sexuais, ou seja, o marido passou a ser o provedor material da casa e a autoridade dominante. A mulher burguesa ficou responsável pela vida doméstica e pela educação dos filhos. É imposta à criança uma disciplina, visando levá-la a um controle da vontade própria. O pai de família era uma figura moral que inspirava respeito à toda sociedade.

A família e a escola retiraram a criança da sociedade dos adultos. A escola confinou uma infância outrora livre a um regime disciplinar cada vez mais rigoroso, que nos séculos XVIII e XIX resultou em internato. A adolescência até o século XVIII era confundida com a infância e eles eram submetidos à mesma disciplina, e partilhava as humilhações do castigo corporal. Somente no século XIX a adolescência, por sua vez, começa a ser considerada distinta da infância e da idade adulta. A burguesia nascente desejava que seus

filhos se educassem de uma forma especial para poderem enfrentar adequadamente o poder da Aristocracia quando adultos.

O estreitamento dos laços familiares se dá diferentemente nas famílias nobres e camponesas, pois nestas havia a exploração do trabalho infantil, às vezes, pelos próprios pais. Aliada ao Estado, a medicina intervém nas famílias, alia-se às mães, cujo papel se vê fortalecido, e contribui para valorizar a criança, o núcleo conjugal e espaço privado do lar.

A violência contra a criança e o adolescente nos tempos antigos era, simplesmente negligenciada e a ciência preferia não dar importância. A medicina, com seus avanços tecnológicos, foi distinguindo lesões apresentadas nas crianças provenientes de espancamentos dos próprios pais, apesar da resistência dos mesmos em confessá-las.

Somente quando a visão de infância foi modificando, nos meados do século XIX, dando importância maior à mesma, é que surgiu nos EUA, a necessidade de prevenção da crueldade contra a criança, no período de 1875-1910 (Santos, 1987; Guerra, 1885; Azevedo & Guerra, 1993).

A violência familiar começou a ser visto, como um problema social e grave no século XX, no início dos anos 60, quando profissionais na área médica, como o Dr. Kempe e Dr. Silverman, na Filadélfia, escreveram sobre a chamada “síndrome da criança espancada” (SIBE). Com discurso médico ocorreu a quebra do silêncio, que era uma estratégia que fortalecia as práticas coercivas, por pressões psicológicas, físicas, morais e religiosas. Posteriormente, houve outros nomes na literatura como por exemplo: a criança abusada e negligenciada, síndrome da criança maltratada, e outros, redefinindo os maus tratos contra a criança (Guerra, 1985; Santos, 1987; Corsi, 1999).

Nos anos 70, os meios de comunicação começaram a mostrar à sociedade o problema da violência familiar. Deu-se o início aos programas de treinamento para pais,

palestras, debates, visitas domiciliares para prover cuidados médicos para aquela população que foi chamada de riscos e à contribuição de outras áreas do conhecimento como a Psicologia, o Direito, a Sociologia, a Antropologia etc.(Azevedo & Guerra, 1993).

No Brasil, a violência contra a criança e o adolescente deu-se com a chegada dos portugueses, no início da colonização, quando os Jesuítas da Companhia de Jesus se preocuparam com o ensino das crianças da América Portuguesa. A infância era percebida como momento oportuno para a catequese pois era um momento de iluminação e revelação. A educação das crianças implicava em uma transformação radical da vida dos jovens índios e instaurou-se um violento processo de aculturação, ou seja, de esvaziamento da identidade indígena. Quando chegavam na puberdade eram expulsos do “paraíso” dito pelos Jesuítas, considerados perigosos e ingratos e retornavam para os pais (Del Priore, 1992; 2000; Chambouleyron, 2000).

Entre os séculos XVIII e XIX, havia uma taxa de mortalidade infantil bastante alta, mesmo dos filhos dos senhores dos engenhos, comprovando a omissão e a negligência para com a criança. O exercício da violência surgiu enquanto instrumento educativo de submissão e disciplinação das crianças. Gilberto Freyre (1989), em “Casa Grande e Senzala”, conta que as crianças recebiam castigos dos senhores do engenho como as: palmatórias, varas de marmelo com alfinetes nas pontas, cipós e galhos de goiabeira.

Passando do Brasil Colônia ao Brasil Império e ao Brasil República, as crianças brancas, negras, ricas ou pobres receberam castigos em consequência de suas atitudes de desobediência e muitas vezes sofreram lesões graves. Segundo Passeti (2000), com a Proclamação da República esperava-se um regime político democrático que dava garantias ao indivíduo, como empregos, educação, saúde, etc.... Porém veio um século no qual muitas crianças e adolescentes experimentaram muitas crueldades geradas pelo próprio

núcleo familiar, como também, nas escolas, nas fábricas e nas ruas entre policiais e bandidos.

A criança que pertencia à classe social baixa, ainda era vista pela burguesia, como uma criança operária e explorada, atingida em sua saúde física, moral e social, submetida aos interesses históricos da sociedade, sem poder realizar por ela mesma, para ser, como o ‘sujeito da história’ (Peres, 1997).

No século XVIII, os médicos já identificavam a violência intra-familiar através de seus cuidados com as crianças de famílias burguesas, porém, a disciplina na educação da criança era entendida como repressão, controle e punição, fortalecendo a violência já existente no âmbito familiar e institucional.

Somente no final do século XIX, houve os primeiros indícios de preocupação específica na área de assistência à infância, como o Código Penal Brasileiro de 1830. Este porém não previa sanções para castigos excessivos. Matar uma criança era um crime menos grave do que matar um adulto. A pena para o crime era de três a doze anos. Se o infanticídio fosse cometido pela mãe a pena era de um a três anos de reclusão. O código de 1890 não considerava infanticídio se a criança morresse até os sete dias de vida e para a morte da criança cometida pela mãe, a pena aumentou para três a nove anos (Guerra, 1985; Roure, 1996; Guerra, 1998)

Apesar de haver uma preocupação com a criança com mais profundidade no final do século XIX, programas de assistência à infância, aconteciam de forma desordenada, apresentando duplicidade de ações e baixa qualidade de atendimento.

Com a explosão do crescimento urbano em cidades grandes no século XX, os filhos de famílias carentes, desnutridos e sem escolaridade, cresciam sem a presença regular do pai e da mãe, viviam carências culturais, psíquicas, sociais e econômicas. O Estado passou

a zelar pela defesa da criança e da família em função da preservação da ordem social e apareceram os dois primeiros códigos de menores: o de 1927 e o de 1979 (Passetti, 2000).

À partir da década de oitenta, as considerações sobre a violência contra a criança e o adolescente sofreram modificações em função das transformações que ocorreram nas relações da família com a sociedade, no que diz respeito às questões econômicas, culturais, sociais e políticas. Estas transformações contribuíram para o redimensionamento dos conceitos sobre abuso, exploração e maus-tratos de crianças e adolescentes.

O Estado se organizou de forma a tomar conhecimento dos casos de violência impostas às crianças e aos adolescentes. A participação da sociedade civil e de instituições governamentais e privadas na luta pelos direitos da criança e do adolescente culminou na elaboração da Constituição de outubro de 1988 e na aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 13 de julho de 1990, pela lei n.º 8.069. A criança e o adolescente passam a ser prioridade do Estado, que os protege das famílias desestruturadas e dos maus tratos que venham a sofrer, garantindo educação e alimentação (Passetti, 2000).

Anos de debates, de denúncias, e demonstrações públicas de desagrado em relação aos códigos conduziram a movimentos sociais em defesa dos direitos da criança e do adolescente, inclusive pessoas morreram para que houvesse direitos humanos diante da lei. A lei número 8.069, que instituiu o ECA, definiu a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, no bojo de um processo de abertura política após duas décadas de regime ditatorial e quase sessenta anos de tentativas de reformulação do código de 1927 (Rizzini, 1990; Rizzini, 2000; Passetti, 2000).

O Estatuto da Criança e do Adolescente trata do direito da criança de receber proteção integral quanto ao seu desenvolvimento físico, intelectual, afetivo e social. Trata-se do direito à convivência familiar e comunitária nas condições necessárias para um

desenvolvimento saudável de uma criança e de um adolescente onde a família ocupa um lugar de destaque. O ECA aponta para a responsabilidade da família, enquanto primeira agência social e para o bem estar da criança e do adolescente. Contudo, alguns estudos apontam para a falta de responsabilidade dos pais como fator determinante dos maus tratos da criança.

Para Almeida e Ribeiro (2001) os direitos fundamentais são citados no artigo 4º, porém é no artigo 5º que eles começam a ser delineados operacionalmente:

Art. 4º – (...) para a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade.

Art. 5º - Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Art. 19º - (...) direito de ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária”.

A família (lugar privado), lugar onde deveria ser de proteção, segurança, transmissão de valores, possui consideráveis casos de violência, atingindo todas as camadas sociais, e os pais (padrastos ou madrastas) ou parentes próximos são os principais agressores.

A família é uma das instituições sociais em que é mais difícil identificar e nomear a violência, pois as crianças dificilmente reconhecem seus pais como os agressores, usando

quase sempre de justificativas para suas atitudes violentas. A família procura ocultar essa prática para preservar sua imagem e não comprometer a imagem do adulto que a criança vitimizada virá a ser, como também a vítima por medo de represália e por vergonha não procura ajuda de outras pessoas. Entretanto, somente uma minoria manifesta-se para que o agressor seja punido.

Em algumas circunstâncias, a criança ou o adolescente que é vítima de incesto e de abuso sexual, não denuncia o agressor devido ela não saber que é crime, ou muitas vezes, por medo ou culpa. Em outras circunstâncias, quando ela resolve falar, sua fala é vista como uma fantasia ou mentira, e ainda é agredida por estar mentindo. Nestas circunstâncias, a família se torna um espaço perigoso para as crianças.

Segundo Faleiros (1998) existe uma série de pontos que caracterizam a violência intra-familiar. Alguns deles são: o segredo familiar; as pessoas vitimizadas são traumatizadas pelo medo, pela vergonha, pelo terror; tendem a repetir a violência com outras pessoas; ocorre em todas as classes sociais e em qualquer idade; existe impunidade do abusador; muitas vezes ocorre a fuga de casa. No caso, há necessidade de terapia e acompanhamento para o agressor e para a vítima.

Guerra (1986) afirma que existem três teorias que explicam a violência intra-familiar: as psicodinâmicas, as de aprendizagem social e as sócio-psicológicas.

As teorias psicodinâmicas afirmam que o comportamento é resultado de forças intrapsíquicas, e estas forças são medidas através de testes psicológicos ou julgamento clínico. Porém, há uma preocupação quanto ao tipo de traços de personalidade dos pais, pois, Guerra coloca em alguns estudos que apenas 10% de pais que maltratam os filhos possuem algum distúrbio de personalidade ou psicose.

As teorias de Aprendizagem Social como o próprio nome diz, o comportamento violento é aprendido socialmente. Os autores desta pesquisa, Steele e Pollock, concentraram mais na análise da interação entre o agressor e a vítima. Observaram que pais violentos haviam sofrido exigências severas ou sido espancados.

As teorias sócio-psicológicas propõem uma série de fatores para explicar a violência e tem como defensor o sociólogo Richard Gelles. Ele analisa as características sociais dos agressores, das vítimas e a situação contextual do próprio ato violento.

A partir dos estudos de Buriolla e Marques (1999), a violência intra-familiar é influenciada por diversos fatores negativos: os fatores individuais da criança, fatores individuais dos pais, fatores da família, fatores da comunidade, fatores políticos, fatores econômicos e sociais. Alguns são:

Fatores individuais da criança: crianças irrequietas, com deficiência físicas ou mentais, dependentes de outros.

Fatores individuais dos pais: falta de saúde física e mental dos pais; características de personalidade como, agressividade, desconfiança, baixa auto-estima; pais depressivos, alcoólatras, ou que usam drogas; mães solteiras que apresentam estresse.

Fatores individuais da família: famílias com muitas crianças, crianças indesejadas; pais desempregados; cônjuges em conflitos; mulheres que são espancadas pelos maridos.

Fatores da comunidade: valores culturais e religiosos adotados pela comunidade.

Fatores políticos: falta de uma política social que dá assistência às famílias carentes, como recursos físicos, sociais, educacionais.

Fatores econômicos: a situação econômica do país tem influência indireta na violência contra a criança e o adolescente.

A capacidade limitada dos pais em lidar com situações estressoras leva-os ao descontrole emocional sendo que acarreta em risco para as relações familiares. Os pais perdem o controle emocional e agem de forma inesperada e violenta, e os filhos se tornam indefesos, vulneráveis, sem saber como agir diante da falta de controle dos pais. A prática disciplinar restrita e punitiva também favorece a violência, pois utiliza de castigo físico como medida disciplinar.

Em pesquisa feita com adolescente entre 12 à 17 anos, em Porto Alegre, Antoni e Koller (2000), afirmam que o abuso físico causa sentimento de revolta e de medo. A criança e o adolescente que são abusados tornam-se abusadores em potencial. Porém os limites que os pais colocam para as crianças e adolescentes, é visto pelos mesmos, como demonstração de cuidado e atenção dispensados por eles e evidenciam que se importam com os acontecimentos da vida dos filhos. Portanto, deve-se estar atento a esta medida, para que não cause conseqüências sérias, fisicamente ou emocionalmente (Levisky, 1997; Lucinda et al., 1999; Marques, 1998; Antoni & Koller, 2000).

A literatura registra três formas de violência interpessoal que afetam crianças e adolescentes em seu desenvolvimento bio-psico-social, a depender da natureza dos maus-tratos: a física, a psicológica e a sexual. Na prática estas diferentes formas de abuso podem surgir em conjunto ou separadas.

Violência física- O conceito de violência física tem passado por transformações nestes últimos 30 anos. A violência física refere-se a qualquer ação não acidental de maus-tratos do adulto contra a criança ou adolescente, decorrentes do uso da força física tais como castigos corporais, espancamentos, queimaduras ou surras.

Sousa (2001) sintetiza o conceito para violência física intra-familiar contra a criança como qualquer ação única ou repetida não acidental, causada por agentes da própria

família, pai e mãe legítimos ou adotivos, padrasto ou madrasta, ou outra criança ou adolescente (mais velho ou não). A partir desse conceito a autora procura desmistificar a idéia de que somente os adultos agredem as crianças.

Violência Psicológica- Ocorre quando os pais ou outro adulto coage a criança ou adolescente através de humilhações, privação afetiva, cobrança, depreciação, ameaças de abandono etc., causando sofrimento psicológico como ansiedade e medo na criança. O abuso psicológico é uma das formas mais comuns de violência que os adultos utilizam para dominar seus filhos. Porém, por ser difícil de detectar devido à sua extrema subjetividade, costuma-se categorizar como violência psicológica apenas as formas graves como a rejeição afetiva (Marques, 1994)

Violência Sexual- Toda ação ou jogo sexual entre adulto (s) e a criança menor de 18 anos com a finalidade de estimular a criança ou obter estimulação sexual. Pode ocorrer tanto no interior da família (o incesto) ou a exploração sexual (prostituição e pornografia infantil) (Leal, 1998).

Assis (1997), fornece pistas para identificar os vários tipos de violência contra crianças e adolescentes:

Abuso físico: presença de lesões físicas como queimaduras, hematomas, feridas e fraturas, que não se adequam à causa alegada. Ocultação de lesões antigas e não explicadas.

Abuso psicológico: problema de saúde como obesidade, infecções da pele, distúrbio do sono, dificuldade na fala; comportamentos infantis e enurese noturna.

Abuso sexual: infecções urinárias; dor ou inchaço nas áreas genitais ou anais; lesões e sangramento; secreções vaginais ou penianas; doenças sexualmente transmissíveis; dificuldade de caminhar; baixo controle dos esfíncteres; enfermidades psicossomáticas.

Negligência: padrão de crescimento deficiente, fadiga constante e pouca atenção, problemas físicos e necessidades não atendidas, vestimenta inadequada ao clima.

A partir dos estudos de Assis (1997) e Marques (1998), as crianças e os adolescentes que sofrem de abuso físico, psicológico e sexual apresentam comportamento agressivo ou apático, hiperativo ou depressivo, hipervigilância, alteração do sono; medos infantis aumentados como de barulhos altos, dos pais, de animais, de tempestades, de escuro, ou de serem deixadas sozinhas; tristeza; sentimento de culpa baixa auto-estima; dificuldades na aprendizagem acadêmica, que estão relacionadas a problemas de concentração e comprometimento de memória; fugas de casa; idéias ou tentativas de suicídio; insegurança; diminuição do afeto e comportamento sexual.

A criança e o adolescente expostos ao ato de violência adquirem um maior impacto psicológico sobre si e acabam por aceitar a violência como normal, ou seja, banal.

Para Lucinda et al. (1999), a família pode contribuir para aumentar ou minimizar os efeitos da violência em outras instâncias sobre seus filhos. A violência na família pode prejudicar o desenvolvimento cognitivo, a capacidade de concentração e de interagir com outras crianças. Estes problemas podem acarretar em piores notas, repetência, falta de disciplina e afetar a auto-estima da criança levando-a a comportamentos de violência, inclusive na escola.

Como foi definido inicialmente, a violência é um ato ligado ao uso da força, no plano físico, sexual, psicológico, moral e ético, de forma visível ou invisível, associada ao uso do poder, e tem se manifestado de formas variadas no contexto escolar, que no próximo capítulo citaremos com mais detalhes.

VIOLÊNCIA NA ESCOLA

2.1 A violência na escola através da mídia

Hoje a violência está presente em todos os meios sociais e nas instituições onde jamais poderiam ser encontradas ou aceitas, favorecendo todo um processo de ritualização de diferentes formas de violência. A escola passa a ser um destes paradoxos, um lugar separado e preparado para ser um instrumento na formação do homem, entretanto, hoje apresenta-se como um lugar receptor e gerador de violência manifestada em diversas formas e conteúdos.

A escola é uma instituição responsável pelo aprendizado metódico, regular e disciplinado como também pela transmissão de valores culturais e princípios morais de determinada sociedade. Porém, a imagem da escola como *locus* de promover o desenvolvimento humano parece ter sido substituída pelo *locus* da violência, ou seja, tem sido visualizada como um campo de batalhas civis como por exemplo, uma simples agressão verbal a um colega ou a um professor, que são pequenas mas o suficiente para causar sérios danos, inclusive alguns até fatais.

Para Assis (1998),

Falando das estatísticas de violência a partir do setor educação, poderíamos nos restringir a dados mais tradicionais, como a distorção série-idade e a evasão escolar, reflexos de toda a violência estrutural que se expressa no fracasso

escolar das classes populares. Entretanto a agressão física ou sexual no espaço escolar, ou mesmo de “bullying” (termo recentemente utilizado na literatura inglesa, referindo-se às ameaças e coações entre jovens no espaço escolar) começam a surgir, à medida em que a violência tem invadido o meio escolar (p. 77).

Nos últimos anos tem sido comum nas escolas professores confiscarem de seus alunos arma de fogo e muitas vezes sido necessário recorrer à intervenção policial, a fim de reprimir atos de violência. Este fenômeno tem alarmado muitos pais e educadores atingindo todas as classes sociais tanto nos países desenvolvidos quanto nos subdesenvolvidos.

O cotidiano da violência que defrontamos na escola vai desde o atentado contra o corpo físico até a permanente ameaça na garantia dos direitos da cidadania, por exemplo, situações de humilhação, exclusão, ameaças, desrespeito, indiferença e omissão em relação ao outro.

Na mídia impressa e televisiva surgem a cada momento novas cenas de violência na escola. Nos Estados Unidos, em 1999, todos ficaram chocados com a morte de doze alunos e dois professores em uma escola em Littleton, Colorado. Os dois estudantes responsáveis pelo massacre cometeram suicídio em seguida. No mesmo ano no Estado de Kentucky, um estudante de 14 anos, portando um revólver calibre 22, dois rifles e mais dois revólveres calibre 38, matou três colegas e feriu outros cinco dentro da escola (Woiceshyn, 1999).

Na Alemanha em novembro de 1999, em Meissen, um estudante de 15 anos matou à facadas seu professor depois de aceitar aposta de 500 dólares feita com colegas. Em março de 2000, em Branneburg, Baviera, um aluno de 16 anos matou um professor e depois se matou. Em fevereiro de 2002, em Freising, Baviera, um estudante expulso de uma escola

matou três pessoas e suicidou. Em abril de 2002, em Erfurt, um ex-aluno de 19 anos armado com uma espingarda e um revólver, matou duas estudantes, treze professores, uma secretária, um policial e depois suicidou. Nos Estados Unidos, em março de 2001, um estudante invadiu o refeitório da Thurston High School em Springfield (Oregon), atirando com um rifle semiautomático, matando uma pessoa e ferindo sete (Jornal “O Popular”, 2002).

No Brasil, a violência na escola é o reflexo da violência que existe na sociedade brasileira. Antes as crianças brincavam apenas de polícia e ladrão, hoje já brincam de seqüestro e extermínio. Antes havia as famosas brigas na porta da escola, hoje já se mata de verdade. A cada dia se tem notícia de um crime cometido na porta de um colégio, ou dentro de uma sala de aula.

O prejuízo que a violência na escola tem causado no ensino e no aprendizado é indiscutível, pois professores e alunos vivem uma eterna expectativa de invasão do ambiente escolar por marginais e traficantes, num clima de medo e insegurança que afeta o processo pedagógico de forma irreversível. Os alunos estão tão inseguros na sala de aula como se estivessem na rua.

No Estado de Goiás foram registrados vários casos de violência envolvendo estudantes nestes últimos meses. Em dezembro de 2001 em uma escola da rede Estadual de Ensino em Goiânia, uma mãe de aluno e funcionária da escola veio a falecer, por ter problemas cardíacos, quando soube que o filho de 14 anos ameaçava um colega com um revólver. Em abril de 2002, houve mais de cinco casos de violência na escola envolvendo estudantes. Alunos foram mortos, escolas foram depredadas e professores foram agredidos. Educadores, alunos e funcionários estão assustados com esta violência nas escolas em Goiás e os pais estão com receio de deixar os filhos continuarem a freqüentá-las. Os pais

acham inadmissível que os responsáveis pelas escolas não revistem os alunos ou não coloquem um equipamento que permita a detecção de armas.

Junto com Roraima, Goiás é o quarto Estado do País em número de casos de violência contra professores, alunos e funcionários de escolas de 1^a à 4^a série da rede de ensino fundamental. O Estado do Amapá está em primeiro lugar. Foi o que apurou a pesquisa realizada em 1999, a partir de 300 mil entrevistas feitas entre alunos, professores e servidores de 2.351 escolas públicas e particulares e divulgada em outubro de 2001 pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Com relação às escolas de quinta a oitava séries, Goiás ficou em sexto classificado e ao ensino médio, alcançou a sétima classificação sendo o Estado do Acre foi o primeiro classificado. Quando os casos foram divididos entre graves e não graves, as escolas goianas ocuparam o segundo lugar no ranking de problemas graves, só perdendo para as unidades de ensino do Amapá, Estado que foi considerado o campeão na classificação geral de casos de violência nas escolas (Jornal “O Popular”, 2001).

O pesquisador e psicólogo Wanderley Codo, um dos autores desta pesquisa, justifica que o índice de violência continua crescendo e ameaçando a metade das escolas públicas do país.

A situação de violência das escolas públicas e estaduais é bem maior do que nas escolas particulares. Não porque o atendimento policial seja melhor, mas porque as opções e a liberdade de ação dos diretores destas instituições são maiores do que as de escolas públicas. Em muitas escolas particulares onde se atendem alunos de classe média e alta, várias medidas de segurança são tomadas como: presença de vigilantes, circuito fechado de tv, alarmes, aparelhos de truncking para a comunicação, cadastros prévios de pessoas que

podem buscar os estudantes, etc. Com todas estas medidas a violência ainda ocorre dentro das escolas particulares.

Abramovay & Rua (2002), coordenadoras da pesquisa realizada pela UNESCO entre 2000 e 2002, afirmam que não passa de mito a idéia de que apenas os estabelecimentos de ensino público convivem com tráfico de drogas, armas e gangues. A situação é bem parecida no ensino privado. O levantamento desta pesquisa também constatou que a violência na escola tem impacto decisivo no aproveitamento escolar e que os alunos que convivem com esta situação não conseguem concentrar-se nos estudos, ficando extremamente nervosos. A violência é uma das principais razões para que tanto alunos quanto professores abandonem a escola.

Outra pesquisa realizada pela UNESCO no período de setembro de 1998 à março de 1999, em parceria com a Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), com o apoio do Instituto Ayrton Senna e Fundação Ford, no município do Rio de Janeiro, sobre que sentido os jovens cariocas de diferentes faixas sócio-econômicas atribuem à juventude, a violência e praticada, especialmente no meio familiar, escolar e social. Foram entrevistados 1.220 jovens, 443 educadores, 18 mães de jovens escolares e 5 policiais. O público alvo da investigação tinha entre 14 e 20 anos de idade e estava dividido entre diferentes classes sociais (Werthein, 2000).

Nessa pesquisa foi abordado pelos jovens a existência da violência nas escolas. Eles se referiram aos episódios de agressões verbais, físicas e sexuais, e também a utilização ou vendas de drogas nas suas escolas. Os resultados das entrevistas foram: as ameaças e discussões envolvendo, em primeiro lugar, os colegas de colégio (acima de 60% dos relatos) e os professores (10% a 20% das informações); as violências físicas e o uso de drogas se dão, na maioria dos casos, na relação com os colegas; as violências sexuais e a

venda de drogas envolvem colegas, funcionários e pessoas externas à escola; as violências sexuais envolvem principalmente as meninas de ambas as classes sociais.

Com relação aos educadores entrevistados, eles apontam uma visão diferente dos jovens sobre a violência na escola: a presença de violências verbais entre alunos e professores; depredação da escola feita pelos estudantes e pessoas externas; ameaças e intimidações de “bandidos” contra a escola e dos alunos contra professores; além das violências físicas entre os alunos.

A partir destas pesquisas Wertheim (2000) observou:

A exclusão social é claramente percebida pelos jovens mediante a comparação entre a riqueza e a pobreza, as diferenças sociais e a injustiça da sociedade em que vivem. O pobre é aquele que é excluído, sofrido, humilhado, não tem chances na vida, é pouco valorizado. O rico pode tudo, freqüentemente ultrapassando o limite da legalidade (p. 53).

2.2 As manifestações da violência na escola

As diferentes formas de violência presentes na escola analisadas por alguns autores são:

- As depredações nas escolas - As depredações são os atos de vandalismo como a quebra de carteiras, mesas, vidros das janelas, de lâmpadas; roubo de televisão, vídeo cassete e lâmpadas; pichações de paredes nos banheiros, salas de aulas e muros.

Segundo Lucinda et al. (1999), estas depredações podem estar relacionadas com a precariedade em que já se encontra grande parte das escolas, e para Guimarães (1996), podem ser compreendidas como uma forma de resistência às normas escolares.

O vandalismo deixa as escolas desprovidas de recursos pedagógicos essenciais prejudicando àqueles que estão realmente interessados em estudar. Cada vez mais os alunos têm se ausentado da responsabilidade de cuidar daquilo que foi construído para o seu benefício, destruindo-o estes como forma de manifestar sua rebeldia para uma sociedade que está de olhos fechados para as suas necessidades.

- Violência entre os alunos - Os alunos transformam a escola num local de: discórdia, ódio, impasse, confronto, resistência, desacato, abuso sexual, brigas envolvendo uso de armas como: estilete, facas, canivetes, que são chamadas de armas brancas e das armas de fogo. Estas armas são adquiridas facilmente pelos alunos, muitas vezes dos próprios pais ou comprando-as.

Os alunos brigam no pátio ou na porta da escola, enquanto os outros colegas ficam ao redor fazendo torcida, e se alguns querem afastar os que estão brigando acabam sendo agredidos. O mesmo acontece aos colegas que chamam algum professor ou funcionário da escola além de serem chamados de “cagueta”.

Os motivos da violência entre os alunos, muitas vezes são banais. Começam com brincadeiras de tomar o boné do colega ou um material escolar, ou o tênis ou até mesmo o lanche. Às vezes pelo simples fato de esbarrar no outro ou porque não foi com a cara do colega, ou pela disputa de uma menina ou menino já é motivo para agressões verbais e físicas.

Levisky (1998) compreende que:

Quando a violência é banalizada ou não é identificada como sintoma da patologia social, corre-se o risco de transformá-la num valor cultural que pode

ser assimilado pela criança e pelo adolescente como forma de ser, um modo de auto-afirmação (p. 30).

Guimarães (1996) cita o que Maffesoli denomina de “violência banal”, como a expressão de atitudes que aparentemente se integram ao aluno e é assumida pela ritualização e não pela racionalização da violência. A função do ritual é reafirmar o sentimento que os grupos (tanto dentro como de fora da escola) têm deles mesmos. Pode-se compreender que os alunos interiorizam a violência tornando-a uma manifestação da afirmação individual e expressando um desejo de querer viver em grupo. Este desejo, segundo Guimarães, pode ser uma reação que tenta se opor à escola, gerando manifestações explosivas que não obedecem a nenhum controle.

- Violência entre alunos e professores - A violência entre os professores e os alunos são as agressões físicas, verbais e psicológicas. Geralmente os professores não usam a violência física, porém agridem verbalmente e psicologicamente os alunos, xingando, ameaçando e humilhando. Tais manifestações podem estar relacionadas com a falta de competência do profissional e falta de estrutura psicológica para lidar com alunos que causam problemas nas salas de aula.

A violência do aluno contra o professor acontece com mais freqüência. Eles agridem verbalmente e fisicamente o professor quando este exige um trabalho que o aluno não quer fazer ou porque os resultados das provas e trabalhos escolares são negativos. Eles não aceitam receber uma nota ruim e agridem verbalmente, ameaçam e às vezes agridem fisicamente o professor. Nos dias atuais percebe-se que os alunos querem exercer poder sobre o professor.

Para Lucinda et al. (1999), a violência contra o professor pode ser compreendida como:

manifestação de uma lógica de enfrentamento. Tanto o/a jovem como o adulto desenvolvem uma representação dos papéis profissionais na escola. Quando o profissional não corresponde às expectativas dos (das) alunos (as), as atitudes e comportamentos violentos podem ser entendidos como uma estratégia de contestação destes papéis (p. 34).

- Interferência dos grupos externos (gangues) - O adolescente se agrega a seus iguais formando gangues que se rebelam na escola que é a porta de entrada da sociedade. O adolescente se sente inseguro diante de uma sociedade que oferece um horizonte ilimitado a ação humana mas lhe deixa sozinho diante das incertezas do cotidiano. Ele se torna altamente individualista e egoísta, porém, incapaz de exercitar sua individualidade sozinho, ele necessitando do grupo.

A violência é também incentivada pela mídia e oferece um certo status para os adolescentes. Nesse sentido Magagnin (1999) afirma “os danos físicos são como uma medalha, uma demonstração de virilidade, da capacidade de se afirmar como homem” (p.51).

A necessidade de auto-afirmação tem contribuído para que o adolescente se junte aos grupos ou gangues buscando formas não saudáveis de auto-realização, ou seja, buscam na violência um meio de ser “alguém”, em uma sociedade que favorece o uso da violência.

Guimarães (1996) afirma:

É dentro da escola que os “bandos” se formam, trocam informações e, ao mesmo tempo, recriam “nichos” que atuam como uma resistência, protegendo-os contra qualquer tipo de imposição. Uma vez que a escola tenta compartimentalizar a vida escolar, ela acaba suprimindo os espaços simbólicos que determinam o “estar junto”, o “sentir em comum”. Os bandos, as pichações, as brigas metaforizam esta força invisível e espontânea que a todo instante rompe no corpo escolar(p. 95).

O crescimento das gangues na escola e fora desta está relacionada com a disputa de territórios e também com o envolvimento com o tráfico de drogas que é uma realidade cada vez mais presente dentro das escolas. É sutil a intervenção por parte do narcotráfico nas escolas, e com pouca visibilidade. E é feito através de mediadores que representam a gangue na escola, tendo debaixo do seu controle a sua área física. A maior concentração de vítimas encontra-se no sexo masculino e na faixa etária de 13 a 17 anos, denotando forte relação com o tráfico de drogas. Existem traficantes que se matriculam nas escolas para traficar drogas e há riscos de alunos serem baleados no próprio pátio (Guimarães, 1998; Lucinda et al., 1999; Abramovay & Rua, 2002).

Segundo a pesquisa feita pela UNESCO no período entre 2000 e 2002, foram levantados alguns dados sobre a violência nas escolas: dos alunos que têm arma de fogo, 70% já levaram seus revólveres para a escola; as ameaças contra professores tornaram-se mais constantes e perigosas: 50% do corpo docente de São Paulo e 51% de Porto Alegre relataram algum tipo de agressão; quatro de cada dez professores atribuem a violência ao envolvimento com drogas (Abramovay & Rua, 2002).

Concluindo, as depredações, as pichações, as agressões dos alunos e a formação das gangues podem representar uma forma de expressão da energia rebelde existente dentro do indivíduo. Os jovens agem segundo seus sentimentos e segundo suas emoções naquele momento, mesmo que custe suas próprias vidas. Estão obcecados por violência e escolhem satisfazer seus desejos imediatos de destruir e matar.

A escola é vista como uma vítima da violência onde os “maus elementos” atacam, matam, depredam e roubam. No entanto, é preciso identificar outros fatores relacionados com a violência na escola a fim de compreender esta problemática.

2.3 Outros fatores que geram a violência nas escolas

A violência que ocorre dentro ou fora da escola precisa ser analisada a partir de uma compreensão em rede, considerando uma cadeia ou rede de causas, de fatos, de pessoas, de relações e de contradições. Não se pode visualizar apenas o autor da violência, mas também os variados cordéis que conduziram àquela ação, pois estes, muitas vezes, se encontram em diversas mãos. A chamada violência aberta assusta, choca, chegando em geral a provocar reação. Existe uma outra forma de violência que perpassa o cotidiano da escola, aquela violência dissimulada, denominada de violência simbólica (Costa,1993).

A escola também produz a violência no seu cotidiano. É uma violência sutil e invisível, que, inconscientemente, é promovida pelos próprios educadores através de regulamentos opressivos, currículos e sistemas de avaliação inadequados à realidade que limitam a criatividade dos alunos, e medidas e posturas que estigmatizam, discriminam e os afastam.

A escola, juntamente com outras instituições sociais de reprodução ideológica e socialização da criança e do adolescente tem contribuído para o processo de

marginalização, ou seja, marginalizam os alunos com dificuldade escolar e discriminam cor, raça, sexo, idade e posição social.

Para Guimarães (1996, p.25), a escola é um dos alvos prediletos pois vai contra tudo o que diz defender. “ Se diz democrática, mas não o é; diz que prepara para a vida, mas não o faz; é lugar do novo, mas propaga o velho”.

A escola é vista como um instrumento ideológico que de um lado promete a ascensão social, como emprego e melhores salários, e de outro desmente esta ideologia, pois nem sempre isto acontece. Deixando de ser o que deveria, ela tem sido um espaço oferecido como favor da classe política ao povo. A qualidade de ensino vem sendo relegada à condição de não repetência e diminuição da evasão, desconsiderando-se os aspectos pedagógicos, seus valores, sua importância, seus métodos, seus objetivos e o mais importante, a preocupação com a formação integral do futuro cidadão.

Diante desta realidade houve o enfraquecimento do papel da escola. Lucinda et al. (1999) afirmam que, a crise da identidade da escola é reforçada pelas grandes revoluções tanto do ponto de vista econômico/tecnológico quanto do ponto de vista dos valores e comportamentos sociais ocorridos no final do século XX.

No início do século XXI, diante de tantas revoluções, os jovens brasileiros vêm enfrentando profundos e acelerados processos de mudança onde os valores e hábitos modernos vêm se baseando no consumo de bens e provocando um processo de desumanização e crescente racionalização econômica. A imposição do consumismo e a descrença na valorização do próprio indivíduo têm contribuído para a violência entre os jovens na escola onde a inimizade e a morte parecem ser solução do conflito.

Como já foi colocado anteriormente, a violência implica no uso da força para produzir um dano. Os adolescentes hoje tem cultuado a violência de forma que os conflitos

existentes entre eles são resolvidos pelo exercício do poder, mediante o controle da reação obtido através do uso da força. Eles procuram eliminar os obstáculos que se opõe à eles através da violência.

Faleiros (1995), aponta para os motivos da violência na escola, como as discriminações de cor e a discriminação de quem não tem o “objeto de fetiche da moda”, seja um robô, um tênis de marca, uma bicicleta, etc. O autor afirma:

A infância é diferentemente vivida conforme o acesso ao consumismo e à preparação para a competição pelos melhores postos e não a um período de sonho e fantasia. Esta competição é consequência da valorização da criança como consumidor, ator, personagem de um cenário onde interagem os desejos e o marketing /.../ o consumismo leva à prática da violência não só enquanto discriminação, mas como nova prática da intolerância de perda do sujeito em dirigir sua própria vida (Faleiros, 1995, p. 481).

A violência na escola é uma manifestação da insatisfação com relação à sociedade de consumo, à desigualdade social, às relações familiares conflituosas e muitas vezes violentas, à corrupção política e à forma da polícia agir ilegalmente. Ela também aparece como consequência da apatia, do cinismo, da falta de projeto político, da falta de referências de conduta, da ausência de perspectivas, de crenças e de perdas de valores, que influenciam nos processos de construção de identidade (Waiselfisf, 1998; Arpini, 1999).

Muitos jovens atribuem à família peso fundamental para a violência na escola. Ela é severamente criticada por eles. A autoridade dos pais e suas normas mostram ineficientes e inadequadas para que os filhos possam lidar com o mundo exterior. Os pais possuem um

receio de repetir com os filhos o modelo de educação autoritária que foram criados, e têm dificuldades de estabelecer os limites e regras de disciplina. Existe lacuna entre as expectativas dos jovens quanto à família e o que esta é capaz de oferecer-lhes.

O fato das famílias pertencerem à classes sociais desfavorecidas não implica, por si mesmo, no desenvolvimento da violência. São os fatores associados a esta condição que determinam o desenvolvimento de condutas desadaptadas. e, entre esses fatores podem ser citadas as mudanças mais freqüentes de domicílio, as disputas matrimoniais, história de alcoolismo, poucas habilidades sociais e métodos violentos de educação.

A violência familiar afeta as crianças e o adolescente na escola. Os professores se sentem impotentes para lidar com as diferentes situações de violência que sofrem os alunos na família. Crianças machucadas, abusadas, agressivas, irrequietas, apáticas e com dificuldades de aprendizagem são constatações da violência familiar que refletem na escola.

Olweus (1999), descreve alguns fatores que contribuem para que o indivíduo se torne violento como: as atitudes emocionais negativas dos pais caracterizada pela falta de ternura nos primeiros anos de vida da criança; a convivência da criança com pessoas que possuem comportamento agressivo; a falta de limites, ou excesso de liberdade para a criança ou adolescente; métodos educacionais repressivos, como castigos corporais (espancamentos); crises emocionais violentas para com a criança. O autor afirma que os indivíduos violentos sofrem de falta de auto-confiança e amor próprio, e que são ansiosos, medrosos e inquietos. Sentem necessidade de poder e de dominação, o que é por outro lado, uma maneira de lidar com suas insatisfações pessoais fazendo sofrer os outros.

Hough & Erwin (1997), Rondelli (1998) e Carlsson & Feilitzen (1999) fazem relação entre o nível crescente de violência cometidos por crianças e adolescentes com a violência mostrada na televisão, no vídeo, nos atos simulados de jogos de videogame e no

computador. Estes autores afirmam que a violência na mídia causam fortes impressões na mente dos jovens.

Pelos estudos analisados poucas são as alternativas apresentadas para a solução de um problema tão complexo e abrangente como a questão da violência na escola que tem afetado não somente as bases do funcionamento escolar como também as relações entre a educação e a sociedade. As soluções não podem ser encontradas em simples medidas como muros, cercas, grades, detectores de metais, contratação de segurança particular.

É necessário redefinir o papel da educação escolar, como por exemplo, mudar a concepção de educação mercadológica para a concepção de educação no campo do desenvolvimento humano. É preciso haver mudanças nas relações internas e na estrutura de funcionamento da instituição escolar, valorizando e estimulando em seu interior a presença dos alunos marginalizados pela sociedade.

Guillotte (1999), afirma em seus estudos que é preciso haver uma política geral de prevenção contra a violência na escola. O autor sugere: melhorar a saúde física e psíquica das crianças, exigir controle de segurança, ajudar financeiramente para as famílias carentes, melhorar as condições da educação das crianças, oferecer educação para os pais, dar formação educacional para os professores, nomear professores mais competentes, evitar a exclusão de alunos, oferecer recurso policial eficaz e apoio da comunidade local etc...

Ao lado das melhorias citadas por Guillotte, torna-se necessário também que os pais reflitam sobre seus papéis na estrutura familiar e a forma como estão assumindo estes papéis também na escola. Muitos pais se omitem de exercer um papel mais participativo na escola e ficam desinformados sobre os comportamentos violentos de seus filhos. Muitas vezes também tornam-se permissivos diante dos desejos dos filhos, e não sabem como colocar limites pois se sentem culpados por não supri-los economicamente e afetivamente.

Por mais fragmentada que seja a sociedade neste início do século XXI à respeito de valores humanos, a família e a escola juntas devem resgatar aquilo que é comum e permanente: o relacionamento humano. Elas devem desempenhar um papel fundamental como promotoras de valores e preparar o indivíduo sobre os problemas sociais da sociedade, ajudando-o a ter um compromisso com o ser humano.

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A teoria das representações sociais foi elaborada por Serge Moscovici na França, a partir do seu trabalho intitulado *La Psychanalyse, son image et son public* (1961), onde o autor propõe a socialização da psicanálise e também uma forma sociológica de Psicologia Social (Farr, 1994; Sá, 1995).

A teoria da representação social tem sua origem na Sociologia através de Durkheim e na Antropologia através de Lévy-Bruhl. Inicialmente chamado de representação coletiva por Durkheim (1978), serviu como elemento básico para elaboração de uma teoria da religião, da magia e do pensamento mítico. Também contribuíram para a criação da teoria das representações sociais, a Teoria da linguagem de Saussure, a Teoria das representações infantis de Piaget e a Teoria do desenvolvimento cultural de Vigotsky. Para Moscovici o conceito de Representação Social foi um conceito que faltava para a teoria de Durkheim, Lévy-Bruhl e Mauss, e também uma tarefa importante para a Psicologia Social, pois ela procura renovar e confirmar a especificidade da Psicologia Social, que segundo este autor, é difícil de estabelecer (Moscovici, 1994).

Durkheim (1978), o primeiro autor a propor explicitamente o conceito “representação coletiva”, que segundo este autor, são produtos de uma imensa cooperação que se estende não apenas no espaço mas também no tempo. Procurou explicar os conceitos abstratos como religião, os mitos, as opiniões etc. , fazendo uma leitura sociológica na visão histórica, visão de sociedade em cada momento histórico. A representação coletiva

abrange formas de conhecimento amplo e heterogêneo, concentradas em uma grande parte da história intelectual da humanidade. Sua concepção era estática, ou seja, não havia plasticidade nem mobilidade nos fenômenos sociais e eram vistas como entidades explicativas absolutas, irredutíveis por qualquer análise posterior, e não como fenômenos que devessem ser eles próprios explicados (Sá, 1995).

Obseva-se que para Durkheim (1978) as representações são apreensões da vida, do mundo material que se realizam em cada indivíduo sem que ele disto tenha consciência. E estas representações subsistem em nós, se combinam e recombinaem conforme leis próprias; são, ao mesmo tempo, inconscientes e criadoras de algo novo.

Moscovici (1994) encontrou diferentes representações em grupos sociais diferentes, definidos por critérios como suas posições políticas, seus pensamentos religiosos etc. Os fenômenos sociais, segundo Moscovici (1994), que permite identificar de maneira concreta as representações sociais e de trabalhar sobre elas são os saberes populares e o senso comum. Isso não significa que somente saberes populares ou senso comum expressem as representações sociais. Elas podem ser encontradas nas ciências, nas religiões, nas ideologias e em outras circunstâncias.

A teoria das representações sociais tem sido discutida, criticada, reformulada e cada vez mais empregada em muitos trabalhos científicos. Muitos autores têm-se esforçado para compreendê-la mais, como também contribuído para seu desenvolvimento.

3.1 - Conceito de Representação Social

Em seu trabalho pioneiro em 1961, *La psychanalyse, son image et son public*, Moscovici observou que: 1) uma representação social sempre envolve um objeto e um sujeito; 2) representar é elaborar uma teoria que facilite a tarefa de decifrar, predizer ou

antecipar atos individuais e coletivos; 3) a absorção da ciência pelo senso comum envolve a formação de um outro tipo de conhecimento, adaptado a outras necessidades e obedecendo a outros critérios (Farr, 1994).

Moscovici (1988), definiu representações sociais como:

O conteúdo de pensamento cotidiano, e do conjunto de idéias que dá coerência as nossas crenças religiosas, idéias políticas e as conexões que criamos espontaneamente, assim como respiramos. Ele nos torna possível classificar pessoas e objetos, comparar e explicar comportamentos e objetivá-los como parte de nosso contexto social (p.214).

A teoria das Representações Sociais busca captar os fenômenos que existem no cotidiano das pessoas, compartilhado através da comunicação interpessoal e intergrupar, gerando as representações sociais, características do pensamento dos membros daquele grupo. Moscovici (1978) apresentou a teoria de forma mais aberta, com o intuito de permitir um maior desenvolvimento e amplitude.

A teoria de representação social teve muita dificuldade em ser aceita e sofreu muita resistência. Porém Moscovici (1994) coloca vários pontos importantes que esclarecem a teoria de representação social: a teoria da representação social são racionais por serem coletivas e não por serem sociais; o conflito entre o individual e o coletivo não é somente do domínio da experiência de cada um, mas da realidade da vida social; a teoria das representações sociais é complexa e elástica; ela permite abordagens tanto experimentais quanto às relacionadas aos métodos de observação e de análise qualitativa.

Moscovici partiu de uma postura em que a representação social era tida como um saber desenvolvido no cotidiano das relações sociais, em que os grupos de referência exerciam fortes influências na construção individual das representações.

A representação social refere-se ao pensamento e conhecimento no qual membros de uma categoria social têm em comum, ou seja, compartilham uns com outros. Eles estão num universo consensual de conhecimento no qual são socialmente criados através da interação social e da comunicação individual e grupal. A representação social compartilhada por diferentes grupos difere em seus valores, atitudes, interesses, etc.

Os processos que geram as representações sociais são exatamente as práticas comunicativas: o diálogo, os rituais, os padrões de trabalho e arte, e a esse respeito, Jovchelovitch (1996) argumenta que “todas as mediações sociais nas suas mais variadas formas que constituem o tecido de qualquer grupo ou comunidade, geram as representações sociais” (p.197).

Entender os processos de desenvolvimento da representações sociais ajuda a entender também como se estabelecem as trocas entre o sujeito individual e a sociedade. As representações são formadas nas identificações e nas diferenciações entre o sujeito e o mundo, e é por esta razão que elas retêm sua referência em relação ao mundo.

Existem muitos elementos que constituem a representação social. São elementos dinâmicos e explicativos, tanto na realidade social, física ou cultural, como na dimensão histórica. Nelas estão presentes aspectos culturais, cognitivos e valorativos. Esses elementos das representações sociais estão presentes nos objetos e nos sujeitos, por isso elas são sempre relacionais e, portanto, sociais. O que quer dizer que a representação é o processo pelo qual se estabelece a relação entre o sujeito e o objeto (Guareschi, 1996).

Representação é uma visão funcional de mundo, que permite ao indivíduo ou ao grupo compreender o sentido de suas condutas e também a realidade à sua volta através de sistemas cognitivos.

Para Abric (1998) a representação social é “o produto e o processo de uma atividade mental através da qual um indivíduo ou grupo reconstitui a realidade com a qual ele se confronta e para a qual ele atribui um significado específico” (p. 29).

O estudo das representações sociais exige, necessariamente, a definição de seus objetos no contexto das relações sociais, afetivas, econômicas, culturais, históricas, entre outras, em meio às quais os homens vivem, interagem e atuam.

A teoria das representações sociais é o conjunto compartilhado de crenças, imagens, metáforas e símbolos, num grupo, comunidade, sociedade ou cultura; um conjunto estruturado de opiniões e atitudes; um processo social de comunicação e discurso; atributos individuais, como estruturas de conhecimento individualmente acessíveis, embora compartilhados (Wagner, 1998).

A partir da proposição teórica admitida por Moscovici (1978), o processo da teoria das representações sociais se dá através da transformação de algo familiar ou a própria não familiaridade em familiar. Ou seja, tornar o não familiar em familiar numa dinâmica em que objetos e eventos são reconhecidos, compreendidos com base em encontros anteriores. Este movimento se processa internamente, e, para assimilar o não familiar, Moscovici explica dois processos básicos que podem ser identificados como geradores de representação social: ancoragem e objetivação. Para (Vala, 2000), estes processos são processos sociocognitivos socialmente regulados, e referem-se a regulações normativas que verificam as operações cognitivas.

Antes de explicar o processo de ancoragem e o de objetivação, primeiramente Moscovici (1978) demonstra dois universos, universos reificados e universos consensuais. Moscovici afirma que, ambos os universos atuam simultaneamente para moldar a nossa realidade. Nos universos reificados circulam as ciências, a objetividade, ou as teorias abstratas, com seu rigor lógico e metodológico. No universo consensual atuam as atividades interativas do cotidiano, de modo simultâneo, com o objetivo de moldar a sociedade .

Em uma realidade social, da forma como a representação social compreende, o não familiar é gerado e situa-se dentro do universo reificado das ciências e deve ser transferido ao universo consensual do cotidiano. Isso demonstra que as representações sociais tomam forma e são comunicadas para fazer o mundo cotidiano mais excitante e caracterizá-la como a teoria dos tempos modernos.

Retomando o conceito de ancoragem como classificar, denominar objetos que não são classificados nem denominados. Ao categorizar, compara-se o objeto desconhecido com o protótipo que se tem armazenado na memória, relaciona com ele de forma positiva ou negativa, e classifica e avalia se é semelhante ao protótipo. Quando não existe semelhanças, o objeto desconhecido é re-ajustado, a fim de ir se tornando semelhante ao modelo (Moscovici, 1978).

Ancorar é classificar pessoas, idéias, relações, objetos ou acontecimentos, e com isso situar dentro de uma categoria. Ancoragem consiste em aproximar o sujeito do objeto, entre os indivíduos e os membros do seu grupo, fortalecendo a identidade grupal.

O processo de objetivação é outro processo de formação das representações sociais, que consiste em tornar uma operação imaginante e estruturante em algo concreto, visível. Ou seja, dar forma específica ao conhecimento acerca do objeto, tornando concreto o conceito abstrato, materializando a palavra (Moscovici 1978).

Objetivar é reproduzir um conceito de uma imagem; é transformar noções, idéias e imagens em coisas concretas e materiais que constituem a realidade. O processo de objetivação refere-se à tendência humana de absorver significações, materializando-as e mantendo certa distância a seu respeito.

Para Moscovici (1978), “Numa palavra, a objetivação transfere a ciência para o domínio de ser e a ancoragem a delimita ao domínio do fazer, a fim de contornar o interdito de comunicação” (p. 174).

3.2 - Organização interna das Representações Sociais

No tocante à organização interna da representação social, Abric em 1976 em sua tese de doutorado, intitulada *Jeux, Conflits e Représentations Sociales*, formula a teoria do núcleo central. A Representação Social é organizada em torno de um núcleo central, que é determinado, de um lado pela natureza do objeto representado, de outro, pelo tipo de relações que o grupo mantém com este e, enfim, pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o meio ambiente do momento e do grupo (Sá, 1995).

O núcleo central possui dimensão qualitativa e quantitativa. Ele assegura três funções essenciais: função geradora – dá significado à outros elementos da representação; função organizadora – organiza os elementos da representação; função estabilizadora – estabilizador da representação. É a identificação do núcleo central que permite o estudo comparativo das representações. Para que duas representações sejam diferentes, elas devem ser organizadas em torno de dois núcleos centrais diferentes. Além do núcleo central, observa a existência de elementos periféricos que estão em torno do núcleo central, e determina seu valor e suas funções (Abric, 1998).

As representações sociais e seus componentes, o núcleo central e os elementos periféricos, possuem um papel complementar onde cada um tem seu papel específico. Suas organizações e funcionamentos são regidos por um duplo sistema: um sistema central e um sistema periférico. É a existência deste duplo sistema que nos permite compreender uma das principais características das representações, que parecem contraditórias: estáveis e rígidas - determinadas por um núcleo central ancorado no sistema de valores dos membros do grupo; móveis e flexíveis – alimenta-se das experiências individuais, elas integram a evolução das relações e das práticas sociais (Abric, 1998).

Quanto à natureza dos elementos que constituem o núcleo central, existem dois grandes tipos de elementos: os elementos normativos e os elementos funcionais, que são ativados de forma diferente dependendo do tipo da situação. Os elementos normativos estão relacionados ao sistema de valores dos indivíduos e constituem a dimensão social do núcleo e, portanto, da representação. Os elementos funcionais estão associados às características mais descritivas e pragmáticas em relação ao objeto. A ativação de um ou outro tipo de elemento do núcleo central é determinada pela relação que o grupo mantém com o objeto da representação. Quando o grupo está distante do objeto, os elementos normativos tendem a ser ativados. Por outro lado, uma proximidade com o objeto os elementos funcionais são ativados.

As representações sociais respondem a quatro funções essenciais: função do saber – permite compreender e explicar a realidade, permite as trocas sociais, a transmissão e a difusão deste saber ingênuo. É a condição necessária para a existência da comunicação social; função identitária – define a identidade e permite a proteção da especificidade dos grupos; função de orientação – guia os comportamentos e as práticas; define o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social; função justificadora – permite, a

posteriori, justificar as tomadas de posição e dos comportamentos; preserva e justifica a diferenciação social, podendo estereotipar as relações entre os grupos, contribuir para a discriminação ou para a manutenção da distância social entre eles (Abric, 1998).

Essas considerações teóricas são importantes para se conhecer a Teoria das representações sociais e sua relação com as práticas sociais. A Teoria das representações sociais é dinâmica e abrangente, e ajuda entender as várias dimensões da realidade.

Segundo Abric (1998),

A representação funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social, ela vai determinar seus componentes e suas práticas. A representação é um guia para a ação, ela orienta as ações e as relações sociais (p.28).

3.3 Estudos sobre a Representação Social da Violência

Para Moscovici (1978), “a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (p. 26). Para este autor, uma representação é sempre uma representação de alguém, quanto de alguma coisa. Porém, nem todos os objetos do meio são objetos de representação, e nem todos os grupos elaboram representações sobre um determinado objeto.

A teoria da representação social refere-se ao pensamento e conhecimento no qual membros de um contexto social compartilham. Esta idéia não se aplica a todas as formas de conhecimento que são produzidas e mobilizadas em uma dada sociedade. Para Moscovici, coexistem nas sociedades contemporâneas duas classes distintas de universos de

pensamento: os universos consensuais e os universos reificados. Os fenômenos de representação social são construídos nos universos consensuais de pensamento e os objetos de pesquisa relativos aos fenômenos de representação são elaborados nos universos reificados da ciência. O fenômeno de representação social é simplificado ao tornar-se um objeto de pesquisa.

Pensar em representações sociais significa igualmente observar a relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto de representação. É preciso apontar que o que está em jogo também são as práticas sociais características do contexto e da relação social que envolve estes grupos.

Magagnin (1999), em seu estudo sobre a construção do significado da violência pelos adolescentes de Brasília, afirma “violência é um fenômeno de representação social, na medida em que causa forte impacto na vida cotidiana, sobretudo, para as populações dos grandes centros urbanos” (p.70)

Os diferentes grupos sociais são levados a teorizar sobre a violência, a fim de familiarizar com este fenômeno, interpretando-o no contexto da realidade social, formulando explicações, justificando suas ações e comunicando o sentido que atribuem à violência. Para Magagnin esta forma de lidar com a violência a caracteriza como um fenômeno típico das representações sociais.

No primeiro estudo de Magagnin, os sujeitos foram 48 adolescentes, 24 da classe baixa e 24 da classe média, sendo 12 sujeitos do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Os adolescentes tinham a idade de 13 a 17 anos. Utilizou-se como instrumento da pesquisa a entrevista adaptada à forma de narrativa. A análise dos dados desta pesquisa foi levantamento do sistema categorial e análise discursiva.

Os resultados desse trabalho mostraram que: os adolescentes de classe baixa e de classe média apresentam dificuldades em explicar a violência quando esta não se apresenta associada à condição de pobreza de seu ator; a droga aparece como um elemento comum capaz de explicar e justificar os atos violentos praticados por uma pessoa independente da classe social. A morte aparece como um elemento capaz de caracterizar um determinado ato violento. Outras formas de violência são reconhecidas, só que naturalizadas, o que constituem um forte indício da banalização da violência.

Concebeu-se a violência a partir de um contexto de assimetria de poder, no âmbito das relações sociais e os atos de excesso se constituem em atos violentos. Observou-se que, no Brasil a violência tem sido um modelo de comportamento aceito socialmente e o crescimento da violência vem atingindo os adolescentes, independente de sua classe social.

No segundo estudo, Magagnin utilizou-se da técnica da associação livre, com 248 adolescentes do Distrito Federal, 80 sujeitos em situação de rua de ambos os sexos, 13 à 17 anos; 88 sujeitos de classe baixa, de 13 à 17 anos e 80 de classe média, de ambos os sexos e de 13 à 17 anos. A análise de dados foi através do programa de análise de dados textuais, software ALCESTE, que identifica a informação essencial de um texto.

Os resultados desse estudo mostraram que: para os adolescentes em situação de rua, a violência aparece como um fenômeno que se faz presente no seu cotidiano de forma intensa e concreta, como uma manifestação que os atinge, como menores, assim como às mulheres, que para eles são seres desprotegidos; para os adolescentes de classe baixa, a representação social da violência refere-se aos conceitos de violência, tais como: matar, roubar, seqüestrar e referem à droga como elemento que favorece os comportamentos violentos; para os adolescentes de classe média, a representação social da violência é

associada à expressão do caráter e dos sentimentos de um indivíduo pobre e o próprio sujeito é responsável pela sua condição de pobreza e miséria, portanto da própria violência.

Em um outro estudo realizado por Victor (1997), sobre a representação da violência no campo, foram analisados 45 depoimentos dos 162 prestados: 19 de trabalhadores rurais, 15 de representantes do Estado e 1 de representante dos proprietários de terra. Utilizou-se como procedimento metodológico a perspectiva da utilização das palavras no contexto dos discursos, identificou algumas palavras que revelaram, a partir da análise de conteúdo, ser empregadas em sentido equivalente à violência. Observou-se à partir da análise que há também uma concepção naturalizada das práticas de violência ocorridas no contexto da disputa pela terra, envolvendo trabalhadores e proprietários. Constata-se que a violência enquanto instrumento de dominação conjuga tanto objetivos de natureza política (defesa de um status quo) quanto objetivos de natureza econômica (disputa pela terra). Desse modo, a violência representa uma luta, não só por bens materiais (a terra), como também por bens simbólicos (prestígio, poder, autoridade).

Nos estudos de Magagnin (1999) e Victor (1997), a representação social da violência revela uma banalização das práticas de violência, portanto, considerou-se necessário a investigação da representação da violência, focando especificamente a violência na escola, visto que grande parte do cotidiano dos adolescentes é vivido neste espaço. É de supor que a mesma representação banalizada da violência seja aplicada ao universo da escola.

INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

Este capítulo tem como objetivo apresentar o estudo empírico realizado para testar as hipóteses levantadas quanto à representação da violência na escola. Inicialmente apresentamos o método seguido para a coleta de dados, com descrição dos sujeitos, do bairro, da escola, dos instrumentos utilizados e os procedimentos de coleta e análise de dados. Posteriormente apresentamos os resultados obtidos.

Este estudo teve como objetivo geral conhecer as representações sociais sobre a violência na escola e levantar hipóteses quanto à estrutura das representações sociais sobre a mesma elaborada por alunos de uma mesma escola, como também por seus pais. Este estudo teve também como objetivo comparar as representações sociais entre os alunos e os pais, observar como ela se manifesta, com o intuito de verificar se há uma tendência em banalizar a violência na escola.

4.1 Método

4.1.2 Sujeitos:

Na primeira etapa, participaram deste estudo 31 adolescentes, estudantes de uma escola estadual situada no bairro Floresta, na cidade de Goiânia (Goiás), de nível sócio-econômico baixo, sendo 8 do sexo feminino e 23 do sexo masculino, na faixa etária de 13 a

18 anos,. Na Segunda etapa, foram entrevistados 28 pais destes alunos, sendo que 18 eram do sexo feminino e 10 do sexo masculino, na faixa etária de 25 anos a 67 anos. Os sujeitos de ambos os grupos eram moradores dos bairros Vitória, Floresta e São Domingos.

Cabe ressaltar que a quantidade de alunos do sexo masculino é maior do que do sexo feminino porque foi solicitado alunos que fossem agentes ou vítimas de algum tipo de violência na escola, e, de acordo com Magagnin (1999), tanto a literatura quanto a mídia mostram que a violência na adolescência é praticada, principalmente por adolescentes do sexo masculino.

Descrição do Bairro:

A escola está situada no bairro Floresta, pertencente à região Noroeste de Goiânia, oriunda de invasão, e, atualmente possui rede elétrica, água encanada, asfalto nas avenidas principais, linha de ônibus, igrejas, com predomínio de igrejas evangélicas, muitos bares, um posto de saúde e um posto policial. A população dessa região possuem um nível sócio-econômico baixo, ou seja, vivem com uma média de dois salários mínimos por família.

Descrição da escola:

A escola tem 8 anos e possui a Pré-escola, o ensino Fundamental e o ensino Médio, com funcionamento nos turnos matutino, vespertino e noturno, sendo que no turno noturno funciona apenas o ensino Médio. Possui 2.569 mil alunos, uma média de quarenta alunos por sala, 23 professores da primeira fase do ensino Fundamental e 43 professores da segunda fase do ensino Fundamental e do ensino Médio. Possui também três coordenadores pedagógicos, outros três coordenadores do sucesso do aluno, um professor de apoio à

inclusão, doze servidores na secretaria, um gerente de merenda escolar e 27 funcionários nos serviços gerais.

A escola possui 20 salas de aulas, duas cozinhas, doze banheiros para os alunos, sendo oito femininos e quatro masculinos, quatro banheiros para os professores. Um pátio para esporte e lazer, sem quadras esportivas. A escola oferece merenda escolar na própria sala de aula em um intervalo de quinze minutos. O recreio foi extinto devido os alunos praticarem violência neste intervalo e também devido à circulação de drogas dentro da escola.

4.1.2 Instrumento:

Para a compreender quais os elementos que constituem as representações sociais da violência na escola, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, em primeiro momento, com alunos de uma escola estadual de Goiânia, e, em um segundo momento, com os pais destes alunos, seguindo o delineamento explicitado a seguir.

Para a coleta de dados utilizou-se uma entrevista semi-estruturada, com 10 eixos temáticos assim distribuídos:

1. A escola: como pais e alunos vêm a escola;
2. O significado da violência: a opinião dos pais e alunos sobre a violência;
3. Violência na sociedade e no bairro: conhecimento que pais e alunos possuem da violência no bairro e na sociedade;
4. A violência na escola: se para os sujeitos existe violência na escola e como ela acontece;
5. A violência do professor contra o aluno;
6. A violência do aluno contra o professor;

7. A violência entre os alunos: quais as formas e tipos de violência entre os alunos;
8. Influência de pessoas externas da escola trazendo violência para dentro desta;
9. Reação diante da violência na escola;
10. O papel da polícia: a polícia tem feito alguma coisa para impedir a violência na escola.

Nas instruções foi dada a seguinte informação para especificar o que estava sendo solicitado: “*Estamos realizando uma pesquisa relacionada à violência, especificamente a violência na escola e gostaria de saber sua opinião sobre esse tema*”. Era mencionado que não existia respostas certas ou erradas e que o importante seria a forma própria de ver a questão.

4.1.3 Procedimentos de Coleta de Dados:

As entrevistas realizaram-se entre os meses de setembro à dezembro de 2001. Todas as entrevistas foram gravadas em fitas, com autorização prévia dos sujeitos. O tempo médio da aplicação do instrumento foi de 50 minutos, incluindo as explicações sobre a pesquisa, identificação do sujeito e esclarecimento de qualquer dúvida relacionada ao que estava sendo feito.

A escolha da escola foi baseada unicamente no critério de que pertence à uma região onde ocorre muitos tipos de violência, segundo informações dadas pela Delegacia Metropolitana de Educação. Os alunos foram selecionados a partir da indicação da coordenadora da escola abrangendo a faixa etária desejada, ou seja, 13 à 18 anos. Havia alunos que freqüentavam o programa ACELERA (Programa que combate a repetência e a evasão escolar, ajudando alunos com atraso escolar), correspondente às séries de 3^a e 4^a séries, alunos do ensino Fundamental e alunos do ensino Médio. As entrevistas com os

alunos foram feitas na própria escola, e com os pais foram nas suas residências devido estarem no trabalho durante o período escolar, impossibilitando-os de irem até à escola. Procurou-se saber como os sujeitos situam a violência na escola praticada por alunos, professores e pessoas de fora da escola.

4.1.4 Procedimentos de análise de dados:

Para a análise dos dados obtidos através das entrevistas, utilizou-se o *software* de análise lexicográfica de dados textuais denominado ALCESTE. (*Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte*).

O *software* ALCESTE realiza a análise estatística a partir de um arquivo de texto, que pode ser uma entrevista, um questionários ou qualquer outro tipo de material textual, denominado Unidade de Contexto Inicial (UCI) . O conjunto de UCI formam um único arquivo, o *corpus*, a partir do qual se elabora a análise.

Segundo Ribeiro (2000), o ALCESTE reconhece as unidades de contexto iniciais (UCI), dividindo-as e classificando-as em Unidades de Contextos Elementares (UCE), que são pequenos segmentos do texto, na maior parte das vezes, do tamanho de três linhas dimensionadas pelo programa. Em um primeiro momento, a análise estatística consiste em uma Classificação Hierárquica Descendente (CDH), que, através de cálculos estatísticos, reconhece e classifica as UCE em oposições, agrupando-as em classes lexicais, sob a forma de uma árvore (dendograma). Para os cálculos estatísticos, toma-se a relação entre as palavras presentes no *corpus* do discurso, de tal forma que seja obtido o maior valor de relação possível com base do valor do Qui-quadrado (χ^2). Em um segundo momento, efetua-se uma Análise Fatorial de Correspondência (AFC), que permite visualizar, sob a forma de um plano fatorial, as oposições resultantes da CDH.

Para a realização da análise, o programa realiza quatro etapas (A, B, C e D), cada uma efetuando três operações, exceto a última (D), que efetua cinco. De acordo com Ribeiro (2000), a Etapa A faz a leitura do texto e o cálculo dos dicionários. Nesta etapa o programa prepara o *corpus*, reconhece as UCIs, faz uma primeira fragmentação do texto, agrupa as ocorrências das palavras de suas raízes e procede ao cálculo da frequência dessas formas reduzidas. A Etapa B processa o cálculo das matrizes de dados e classifica as UCEs. A partir de matrizes, em que se cruzam formas reduzidas e UCE, e com variação do tamanho dessas, aplica-se o método de Classificação Hierárquica Descendente e obtém-se uma classificação definitiva. A Etapa C faz a descrição das classes de UCE escolhidas. Essa etapa fornece os resultados mais importantes, pois executa cálculos complementares para cada uma das classes obtidas na etapa precedente e fornece resultados que permitem descrever as classes obtidas, principalmente pelos seus vocabulários característicos (léxico) e pelas suas palavras com asterisco (variáveis). Ou seja, é nessa etapa que o programa fornece os sujeitos que mais contribuíram para a classe, de qual instituição pertence o discurso típico da classe e o sexo. A Etapa D realiza os cálculos complementares. Essa etapa é um prolongamento da Etapa C. Com base nas classes de UCE escolhidas, o programa calcula e fornece as UCEs mais características de cada classe, o que permite contextualizar o vocabulário típico de cada classe obtido na operação C2. Fornece também os resultados do tratamento de segmentos repetidos nas UCEs e a exportação dessas UCEs para outros programas informáticos.

Além dos resultados obtidos da classificação hierárquica descendente, realizou-se a análise dos dados a partir da análise fatorial de correspondência. Essa análise oferece uma projeção das palavras analisadas em um plano fatorial, que leva em consideração também as variáveis suplementares como, por exemplo, sexo, idade, escolaridade etc. O pesquisador

deve buscar o significado das palavras, presentes nas classes identificadas pelo ALCEST, no *corpus* do discurso do sujeito, para que possa captar o significado dos elementos que compõem o conteúdo da representação¹.

Após essa análise realizada com todos os sujeitos conjuntamente, foi feita uma segunda etapa, utilizando-se o *software* ALCESTE, e cada grupo de sujeitos foi analisados separadamente, com o objetivo de identificar as possíveis diferenças.

A análise dos dados é constituída de dois níveis: o 1º nível é análise do conhecimento do campo comum das representações sociais da violência na escola elaboradas pelos alunos e os pais. O 2º nível, é a análise das diferenciações grupais sobre a representação social da violência na escola.

4.2 Resultados e discussão

Os resultados obtidos com o auxílio do *software* ALCESTE permitiram uma compreensão dos conteúdos e da organização das representações sociais da violência na escola, e se apresentam em dois níveis de análise dentre os três níveis propostos por Doise, Clémence e Lorenzi-Cioldi (1992; 1993). No primeiro nível, busca-se explicitar o campo comum das representações sociais desses sujeitos. Nesse nível de análise, são abordados os significados compartilhados por todos os grupos pesquisados. Parte-se da hipótese de Doise (1992) de que diferentes membros de uma população partilham efetivamente certas crenças comuns concernentes a uma dada relação social.

¹ O material do ALCESTE utilizado neste trabalho foi elaborado por Aldry Sandro Monteiro Ribeiro, mestre em Psicologia, e por componentes do Laboratório de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia/UnB.

Para isso, realizou-se uma análise denominada classificação hierárquica descendente, que permite o acesso ao conteúdo das representações sociais dos sujeitos. A apresentação dos resultados desse primeiro nível foi realizada através da análise do conteúdo da representação social, com auxílio do *software* ALCESTE. No segundo nível, realizou-se uma análise fatorial de correspondência, também com o auxílio do *software* ALCESTE, que permite a visualização, em um plano fatorial, da distribuição do discurso e das variáveis suplementares, indicando o posicionamento dos sujeitos em relação às representações sociais. Essa visualização permite identificar a existência ou não de diferenças entre os grupos e a posição que cada grupo apresenta. Não foi aprofundado o terceiro nível de análise, a ancoragem, devido a falta de tempo necessário para isto.

As variáveis suplementares usadas neste estudo foram grupo de sujeitos, sexo, idade e escolaridade.

1º NÍVEL: O CAMPO COMUM DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A VIOLÊNCIA NA ESCOLA

A partir da análise de classificação hierárquica descendente, buscou-se dar ênfase ao conteúdo e à estrutura das representações sociais sobre o significado da violência na escola.

A partir da análise textual com o auxílio do *software* ALCESTE, das produções dos sujeitos, reconstrói-se o discurso coletivo, utilizando-se a relação entre as palavras, a frequência com que aparecem e suas associações em classes de palavras (cálculo do χ^2). Também recorre-se aos enunciados, para uma melhor compreensão do contexto em que as classes estão inseridas, para se ter, assim, acesso ao contexto semântico, que podem indicar as representações sociais.

A análise do *corpus* total, obtido a partir das entrevistas, revelou a existência de dois grandes blocos, composto de seis classes. O Quadro 1 apresenta essas classes e a relação entre elas (R). A seleção das palavras que compõem as classes foi realizada levando em consideração a frequência e o percentual de distribuição de cada palavra em cada classe, considerando-se os χ^2 encontrados.

O primeiro bloco, constituído das classes 1 e 6, refere-se à descrição elaborada pelos pais sobre a escola e a importância do papel da polícia para a proteção dos alunos na escola. O segundo bloco, composto das classes 2, 3, 4 e 5, refere-se à descrição da violência tanto na escola quanto no bairro.

R=0

Classe 01 Qualificação da Escola	Classe 06 Violência e o papel da polícia	Classe 02 Qualificação Da Violência	Classe 03 Formas de Violência	Classe 04 Violência no Bairro	Classe 05 Violência na Escola
Professor Aula Boa Acompanho Meu Filho Estudar Quero Fala Vou Sempre Reclamar Ela Ano Tenho	Polícia Criança Ter Policimento Ano Então Porque Hoje Salário Dar Tudo Trabalhador Deve Governo Ver	Pessoa Violência Setor Briga Rouba Mata Pessoa Agressão Pensam Agem Por Causa Droga Bebe Campo	Aluno Brigam Xingam Outro Briga Gangue Pau Bate Desconta Pedi Cigarro Fuma Pedaço Porrada Estilete	Foi Causa Pegou Estava Correndo Chegou Cara Minha Irmã Irmão Meu Colega Viu Matar	Menino Pedi Chutar Advertência Tapa Falou Cara Querer Recreio Responder Começou Tomou Chamou Queria Estava
29,39 %	28,26 %	12,60 %	11,98 %	9,23 %	8,54%

Quadro 1 – Estrutura do *corpus* de entrevistas sobre representações soais da violência na escola elaboradas por alunos e por seus respectivos pais, organizado em seis classes (teste de χ^2 no interior de cada classe e porcentagem de cada classe no interior do *corpus* – N = 59)

Classe 1 – Qualificação da Escola

Devido à primeira etapa de análise que o ALCESTE faz e na análise fatorial de correspondência que leva em consideração as variáveis suplementares selecionadas neste estudo, sabe-se que a classe 1 é composta por elementos da representação que expressam um discurso do grupo de pais, principalmente do sexo feminino. Esta classe reúne elementos da representação que diz respeito à qualificação da escola. A visão que os sujeitos (as mães) possuem é uma visão idealizada: a escola é boa, o ensino é bom, os

alunos estão aprendendo mais e os professores são bons porque preocupam com os alunos e querem que os pais participem mais das reuniões.

Porém as mães não conhecem a escola, pois não têm tempo para irem à escola. Alguns sujeitos expressam que não têm o que reclamar da escola e dos professores, e outros já reclamam, mas assim mesmo gostam da escola. Para os sujeitos o melhor para os filhos é irem para a escola, pois lá eles estarão mais seguros e terão um futuro melhor. Mesmo que aconteça alguma briga na escola, para os pais isso é “coisa de criança” e não precisam se preocupar.

Meu filho inclusive estuda lá, pra falar a verdade não conheço bem a escola, pelo menos a professora dele é boa...(Sujeito 52)

É uma escola boa, a diretora é uma pessoa muito legal. Meus filhos estudam lá já tem seis anos, e tem aprendido bastante, tira notas boa. (Sujeito 38)

A escola é legal, eu não tenho nada pra reclamar, pra mim tá bom (Sujeito 45).

Classe 6 – Violência e o Papel da Polícia

Esta classe é, principalmente, formada pelo grupo de pais, do sexo feminino, alguns com escolaridade até a 6ª série e outros no ensino Médio completo. Estes sujeitos expressam um discurso sobre a violência estrutural, ou seja, sobre as causas sociais da violência quando dizem que precisa melhorar o valor do salário mínimo e o papel da polícia diante da violência. Para eles a violência na escola não é tão grave, mas eles afirmam que o policiamento evitaria muitos tipos de violência na escola. No entanto a polícia não cumpre

com o seu papel e isso tem feito com que a violência aumente no bairro e na escola. Para estes sujeitos a polícia só aparece nas avenidas tocando a sirene espantando os ladrões. Alguns afirmam que o governo não dá atenção devida às condições de vida da maioria dos brasileiros e não pagam um bom salário para os policiais poderem proteger a população dos marginais. Pode-se observar que os pais defendem medidas restritas mas não conseguem detectar as causas “sociais” da violência.

Você liga pra polícia e depois de duas ou três horas que chegam, não tem nem como recuperar (Sujeito 54).

Eu acho que devia ter nos colégios, andando nos colégios, porque evitava muitas coisas. Tendo policial eles olha a pasta da criança e pode até evitar uma criança de entra com uma arma (Sujeito 41).

Então tem que ter policiamento, não existe, tem que ter ronda, porque não existe, a gente paga os impostos, justamente pra isso, pra proteger a sociedade e eles não estão protegendo (Sujeito 51).

Classe 2 – Qualificação da Violência

A classe 2 expressa o discurso, principalmente, do grupo de alunos, do sexo masculino, com a idade entre 13 à 18 anos, com ensino médio incompleto (de acordo com o ALCESTE). Esta classe reúne elementos da representação que descrevem a idéia de violência como, agredir verbalmente, espancar, matar, roubar, brigar, estuprar, no contexto do bairro e da sociedade.

Os sujeitos fazem a ligação entre a violência e a droga, a violência e a vítima, ou ainda, procuram explicar a causa da violência sofrida no meio deles. A principal causa da violência para estes sujeitos é a droga, que faz com que a consciência do indivíduo (usuário) seja anulada deixando-o violento. Outras causas apontadas pelos sujeitos são ciúmes de namorada (o), ou, por motivos banais como por exemplo: “por cinquenta centavos eles já estão brigando”.

Os alunos descrevem a violência com a conotação diferente dos pais, pois eles convivem com a violência não só de ouvir falar mas de viver de fato no seu cotidiano. É uma classe que o sujeito qualifica a violência como “a violência é um esporte que as pessoas fazem para se mostrar”, ou seja, como auto-afirmação. Muitas vezes para eles essa violência é absurda e ridícula, outras vezes eles mesmo são agentes da violência: “eu dei um murro na cara dela”. A explicação para acontecer a violência para esses sujeitos é uma explicação individual e não social.

Violência é o que acontece muito nesse setor, muita briga, muito espancamento, ladrão que tem ignorância e falta de segurança. A maioria das brigas que tem nesse setor acaba em morte (Sujeito 31).

Falta de compreensão também causa violência, às vezes a pessoa nem fala por mal e vai brigando, às vezes briga de murro, de porrada e às vezes de faca e de tiro (Sujeito 23).

Violência é assalto, morte, brigas, acerto de contas por causa de drogas (Sujeito 26).

Classe 3 – Formas de Violência na Escola

Esta classe é composta pelo grupo de alunos, do sexo masculino, de 13 à 18 anos, que freqüentam a 7ª e 8ª séries. Os elementos da representação que compõem esta classe descrevem as diferentes formas de violência, os tipos de violência, o uso das armas (pau, estilete) e a ação das gangues dentro do espaço escolar. Para os alunos, muitas das brigas que acontece na escola têm início fora da escola, como por exemplo, alguns meninos vão à escola para cobrar de outros o que não foi pago lá fora, como a droga por exemplo.

A violência ocorre em consequência dos relacionamentos que se formam no meio escolar, suas reações e ações como resposta à violência sofrida neste meio. Os sujeitos também expressam que, dentro da escola acontece de tudo, inclusive a violência contra o professor e que têm alunos que só de olhar para eles já partem para briga. Tem pessoas de fora da escola que pulam o muro da escola para brigar e passar droga para os alunos. Novamente a banalização da violência aparece como elemento importante para a representação da violência na escola quando eles dizem que só de esbarrar um no outro já querem brigar.

Aqui na escola um começa a brigar porque não vai com a cara do outro, e dá porrada, chuta a cara do outro e os professores não fazem nada (Sujeito 06).

Ai eles fica xingando, os alunos começa a brigar por motivo besta. Tem menino na minha sala que fica querendo bater no outro, os outro não acha bom e vai em cima (Sujeito 03) .

Eles xingam o professor, entre os alunos tem de tudo. Quando tinha recreio era briga direto, ainda bem que acabou o recreio (Sujeito 05).

Classe 4 – Violência no Bairro

Os sujeitos desta classe é composta, principalmente, do grupo de alunos, do sexo masculino, com a idade de 13 à 18 anos, que frequentam a 7ª e a 8ª séries. Os sujeitos expressam a violência como algo que está bem próximo deles, acontece com um colega, um irmão ou irmã, e que eles já estão familiarizados com tanta violência que acontece ao redor dele. Os sujeitos descrevem as situações onde ocorre a violência: acontece em todo lugar, na rua, nas casas, na escola, dentro de casa, etc... O próprio adolescente é vítima e agente da violência, pois quando precisa ser violento ele é: “o cara começou a tirar sarro da minha cara e eu dei um tiro nele” ou também é vítima: “leveí um tiro quando fui defender a menina”. A droga aparece novamente como causadora da violência.

Violência é estar brigando no meio da rua e a pessoa tiver passando assim e começa jogar faca, acertar, dar tiro, pode até matar uma pessoa que não tem nada a ver. Igual eu mesmo, assim, os cara brigando aqui na rua, eu passei, eles me acertaram uma faca (Sujeito 01).

Já vi violência que chegou até a morte. Uma vez no bar lá perto da minha casa tinha uma briga por causa de uma dose de pinga (Sujeito 19).

É porque eles querem usar droga e eles vão roubar pra comprar droga, eles chuta, rouba roupa, tênis (Sujeito 39).

Classe 5 – Violência na Escola

O sujeito desta classe é composta, principalmente, do grupo de alunos, do sexo masculino, de 13 à 14 anos, freqüentam a 7ª e 8ª série. Os sujeitos descrevem a violência na escola, como ocorre e que tipo de violência ocorre entre os alunos. Eles iniciam uma briga dentro da escola, e vão continuar na rua. Ou muitas vezes, vem pessoas de fora, os “malas” que entram para bagunçar, quebrar vidros da escola e para causar qualquer tipo de brigas. Para eles a violência na escola é verbal e física, com uso de armas, e agridem até os professores. Não existe motivos grandes para começar uma briga, pode ser por causa de um caderno, por causa de um boné, porque não foi com “a cara do colega”, ou seja, há uma banalização da violência. A droga aparece novamente como motivo da violência dentro da escola quando pessoas de fora entram drogadas para bagunçar e quebrar os vidros da escola. As brigas muitas vezes são impedidas dentro da escola, porém sempre acabam terminando fora dos muros da escola.

Por qualquer motivo eles começa a brigar. Aqui na escola mesmo, um dia desses estavam brigando por causa de um caderno (Sujeito 13).

Segurança aqui nessa escola não tem, dá briga direto nessa escola. Não tem violência do professor contra o aluno. O aluno xinga o professor. Já teve um aluno que deu um tapa na cara do professor aqui na escola (Sujeito 20).

Ela deu um tapa no rosto da outra, rolaram no chão. Sempre ta acontecendo isso no colégio. Eles brigam pra valer e do lado de fora do colégio (Sujeito 22).

Segundo a estrutura do *corpus* apresentado no quadro 1, cabe ressaltar que as classes 1 e 6 estão fortemente relacionadas, expressando o discurso, principalmente, dos pais, em especial do sexo feminino, ou seja, as mães (dado fornecido pelo ALCESTE, na 1ª etapa de análise). De acordo com estes sujeitos a violência não ocorre no cotidiano da escola e possuem uma imagem idealizada da escola. Eles estão distantes do que acontece por trás dos muros da escola, ou seja, estão distantes da realidade da violência que os filhos vêem na escola, portanto eles possuem uma representação de caráter mais normativo do objeto. Segundo Abric (1998), os elementos normativos e os elementos funcionais são elementos que constituem o núcleo central, que são ativados de forma diferente dependendo do tipo da situação. A ativação de um ou outro tipo de elemento do núcleo central é determinada pela relação que o grupo mantém com o objeto. Quando o grupo está distante do objeto, os elementos normativos tendem a ser ativos. Por outro lado, uma proximidade com o objeto os elementos funcionais são ativados.

As classes 2, 3, 4 e 5 estão significativamente relacionadas, pois o discurso é do adolescente que vive o cotidiano da violência na escola e no seu bairro. O adolescente descreve a violência, diferente dos pais, pois possuem uma representação de caráter mais funcional. A violência faz parte da sua realidade diária.

De acordo com esta análise, a violência está presente tanto no contexto do bairro quanto no espaço escolar, onde ocorrem muitas brigas, inclusive com uso de armas. A violência está entre as práticas cotidianas de uma parcela dos adolescentes na escola e os atos de brigar com os instrumentos como faca, canivete e revólver são apontadas como as formas mais graves de violência. Alguns adolescentes atribuem a si próprios a prática de atos violentos, e que a causa dessa violência é por motivos banais como, “não fui com a cara do outro”, ou “ele me encarou e eu vou pra porrada com ele”, ou para tomar algum

objeto. Os adolescentes apontam que a violência também é causada por motivos mais sérios como por causa do tráfico de drogas que tem invadido sutilmente o espaço escolar.

A representação social da violência na escola elaborada pelos adolescentes difere da dos pais. Os pais desconhecem a violência na escola, pois as brigas que ocorrem dentro da escola é “coisa de menino” e isto ocorre devido ao fato deles terem uma visão idealizada da escola. Os pais, em especial, as mães, expressam uma avaliação na qual a violência é negada, pois estão limitadas ao que acontece no espaço privado da casa, e a escola para elas ainda é um lugar seguro para seus filhos.

2º NÍVEL: DIFERENCIAÇÕES GRUPAIS POSIÇÃO DOS GRUPOS EM RELAÇÃO ÀS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Os resultados obtidos acerca das representações sociais da violência na escola, a partir da análise fatorial de correspondência, permitiu a verificação da existência de diferenciações grupais. Após, essa constatação, as entrevistas dos alunos e dos pais foram analisadas separadamente pelo ALCESTE, visando explorar mais a especificidade do discurso dos sujeitos.

1. Análise Fatorial de Correspondência

A análise fatorial de correspondência permitiu a visualização das diferenciações grupais no plano fatorial, evidenciando as suas especificidades. A Figura 1 apresenta a projeção das variáveis suplementares, bem como das seis classes examinadas anteriormente. Observa-se que o discurso dos sujeitos se distribui nas diversas zonas, de modo não aleatório, e correspondente às formas específicas das classes. Assim, extraíram-se duas grandes dimensões acerca da violência na escola.

A primeira dimensão está voltada para as questões dos gêneros, onde a representação social da violência na escola é percebida diferentemente pelos gêneros masculinos e femininos. Os discurso dos sujeitos do sexo masculino que se encontram do lado esquerdo da Figura 1 se opõe ao discurso dos sujeitos do sexo feminino que se encontra do lado direito da mesma. O discurso do sujeito do sexo feminino, que é especialmente o das mães (segundo a análise do ALCESTE), se caracteriza pela qualificação da escola. É um discurso alienado e idealizado, pois está fora do contexto da violência. Estes sujeitos têm preocupação com a violência no bairro e que as brigas que

ocorrem na escola é porque os alunos recebem influência da violência do bairro: “o bairro é muito violento” e “as crianças desse bairro são muito difíceis”. Eles expressam também uma preocupação com o papel da polícia dentro e fora da escola, pois a polícia devia se preocupar mais em fazer o seu papel mas na realidade eles nem aparecem na hora que precisam dela: “a polícia demora chegar”. Do outro lado, o discurso do sujeito do sexo masculino, em especial, o discurso dos alunos. Este discurso se caracteriza pela expressão direta da violência banal na sociedade, no bairro e na escola. Existe o uso de armas como faca, revólver, estilete, pau e outros. A violência na escola e no bairro é vivida pelos sujeitos do sexo masculino diariamente pois ela está em todo lugar como, na sala de aula, no jogo de futebol, nas esquinas quando saem da escola, dentro de casa, dos bares, nas feiras etc... Essa dimensão vem confirmar a afirmação de Magagnin (1999) que a violência é praticada principalmente por adolescentes do sexo masculino.

A segunda dimensão caracteriza-se pela oposição entre a percepção da violência como ato agressivo inserido das relações interpessoais em oposição à violência como uma influência social que atinge a instituição escolar. Por um lado, quando os alunos expressam sobre a violência no bairro ou na escola, eles expressam um discurso vinculado nas relações interpessoais, como as brigas com os colegas, a venda e o uso das drogas por exemplo, que está presente no cotidiano dele. Por outro lado, tem o discurso da violência social no bairro e na escola, como a falta de policiamento, baixo salário para professores, pais e policiais, que a sociedade e o governo tem que se conscientizarem. Porém, como foi observado anteriormente, eles defendem medidas restritivas, mas, não conseguem detectar como causas “sociais” da violência.

Figura 1 – Projeção de palavras analisadas sobre a representação da violência na escola elaborada pelos alunos e pais

11	menino (classe 5)	pediu	(classe 1) QUALIFICAÇÃO
10	chutar	VIOLÊNCIA NA ESCOLA	DA ESCOLA
9	responder	advertencia	professor aula
8	tapa (classe 4)	recreio	acompanho estudar meu filho
7	foi	VIOLÊNCIA NO BAIRRO	boa reclamar
6	causa	pegou tiro	tenho *Até 6ª série
5	estava	irmão	ano
4		correndo	
3		matar	
2	*13 à 15 anos		*Ensino Médio
1		(classe 3)	*Pais
0	*masculino	FORMA DE VIOLÊNCIA	*Feminino
1	*alunos	porrada aluno	*Acima de 18 anos
2	cigarro	brigam	
3	*16 à 18 anos	estilete	
4	ganguê		
5	bate	pau	
6			
7			governo polícia
8			policiamento
9	droga	Ensino Médio	criança trabalhador
10	mata	Incompleto briga	salário tudo
11	violência	bebe pessoa	ver (classe 6) A VIOLÊNCIA E
12	(classe 2) setor	morte	hoje O PAPEL DA POLÍCIA
13	QUALIFICAÇÃO DA VIOLÊNCIA		porque

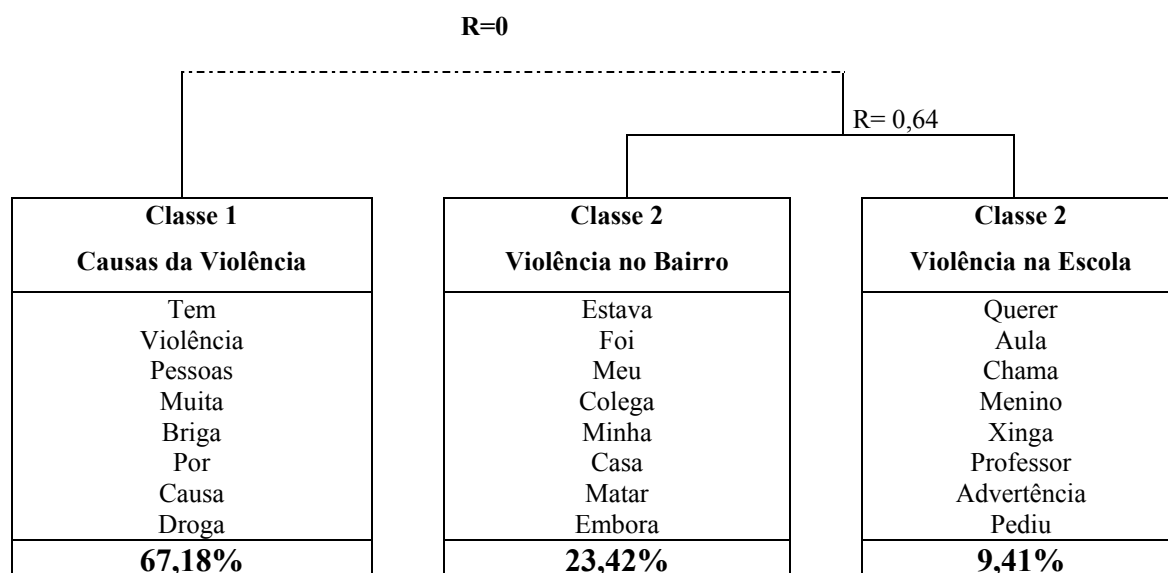
Nota: As classes encontram-se grafadas em negrito e as variáveis (grupo, sexo, idade e escolaridade) em negrito itálico.

Os resultados obtidos a partir das análises realizadas permitiram o reconhecimento de conteúdos e da organização das representações sociais da violência na escola existente em cada um dos grupos pesquisados. Procurou-se aprofundar os dados já encontrados anteriormente, através da análise da estruturação das representações sociais de cada grupo separadamente. A apresentação dos resultados será feita pela análise do conteúdo da representação social, com auxílio do *software* ALCESTE (com classificação hierárquica

descendente); e pela análise fatorial de correspondência, realizada com o auxílio do *software* ALCESTE, que permite a visualização das oposições resultantes em cada classe.

O CONTEÚDO DAS REPRESENTAÇÕES DO GRUPO DE ALUNOS

Os resultados relativos ao conteúdo da representação do grupo de alunos, obtidos a partir das entrevistas e analisadas pelo ALCESTE, que revela três classes de palavras constituídas da seguinte forma:



Quadro 2 – Estrutura do *corpus* de entrevistas dos alunos sobre as representações sociais acerca da violência na escola, organizado em 3 classes (teste do χ^2 no interior de cada classe e porcentagem de cada classe no interior do *corpus* - $N=31$).

Classe 1- Causas da Violência

Esta classe é constituída, principalmente, de sujeitos do sexo feminino, de 16 à 18 anos, com ensino Médio incompleto. Esta classe expressa os motivos que causam a violência, que é associada à droga. Quando a pessoa usa droga fica provocando o outro até

este outro ficar violento. Ou, quando a pessoa quer marcar território ou por causa de namorada partem para discussão e terminam usando qualquer tipo de arma. A violência para estes sujeitos não é só física, mas também verbal.

Pancadaria há muito também. Começa violência uma pessoa provocando a outra. Por exemplo, uma pessoa que não é de briga, e bastante educada, a pessoa que usa droga fica provocando briga até essa pessoa ficar violenta (Sujeito 19).

Eles briga, se matam, alguns sabem que faz mal para a saúde e usa droga e ta atingindo ela mesma. Violência é maltratar as outras pessoas verbalmente, violência verbal, não só corporal (Sujeito 10) .

Tem gente do colégio, não aceita desafio, brigas demais, muita discussão. Principalmente quando está com mulheres eles querem marcar território deles aqui dentro do colégio mesmo (Sujeito 26).

Classe 2 – Violência no Bairro

Esta classe apresenta o discurso do sujeito, principalmente, do sexo masculino, com escolaridade até 6ª série do ensino Fundamental, na faixa etária entre 13 a 14 anos. Estes sujeitos expressam a violência que ocorre, principalmente, no bairro, que é uma violência banal, acontece o tempo todo, e que eles próprios cometem essa violência.

Ontem à noite o homem que mora na minha rua foi espancado. Ele estava passando e chegou dois homens mala e bateu nele e ficou com a cara toda inchada e com o braço enfaixado (Sujeito 07).

Foi assim, ele denunciou nós para a polícia e um colega nosso foi e matou ele. Uma vez eu estava numa festa e eu estava dançando o cara começou a tirar sarro da minha cara e eu dei um tiro no pé dele e eu fui embora (Sujeito 06).

Violência para mim é muito ruim, de noite a gente não pode sair, tem medo de ser morto (Sujeito 28).

Classe 3 – Violência na Escola

O discurso dos sujeitos desta classe é, principalmente, do sexo masculino, com escolaridade até a 6ª série do ensino Fundamental, na faixa etária entre 13 e 15 anos. Estes sujeitos expressam a violência dentro da escola onde os alunos agridem uns aos outros e os professores também. A violência na escola para eles não é só física, mas também verbal, e que algumas vezes levam advertência por causa desses comportamentos.

A escola é violenta porque quando a gente vai tomar água os menino vem brigar e chuta a gente. Não tem escola mais violenta que essa não que eu saiba não (Sujeito 01).

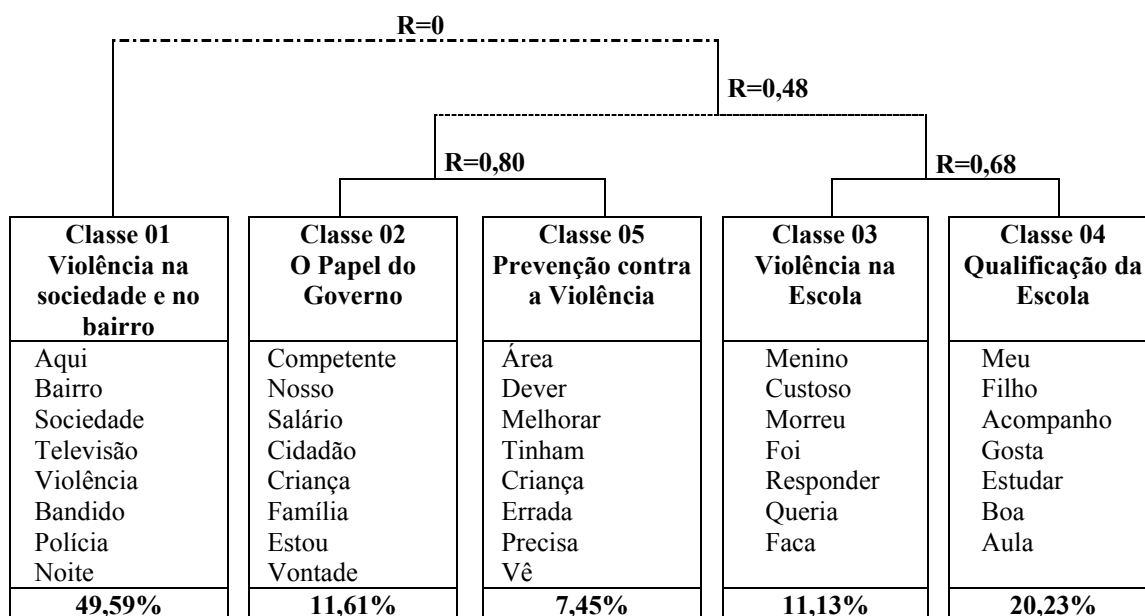
Professor não comete violência contra o aluno, agora aluno contra o professor tem muito (Sujeito 29).

Até teve um dia que o professor tomou os estiletes e as faca dos meninos, até os apontadores tomou dos meninos. Eles tiravam a faca e apontava para a gente para tomar os lápis e as canetas da gente (Sujeito 07).

As classes 2 e 3 estão relacionadas. Os sujeitos são, em especial, do sexo masculino, expressam todo tipo de violência, seja na escola ou no bairro onde moram. Na classe 1 os sujeitos são, principalmente do sexo feminino, expressam as causas da violência, atribuindo às drogas a principal causa da violência. Esta classe não está relacionada com as outras classes.

O CONTEÚDO DAS REPRESENTAÇÕES DO GRUPO DE PAIS

Os resultados relativos ao conteúdo da representação do grupo de pais, obtidos a partir das entrevistas e analisadas pelo ALCESTE, que revela cinco classes de palavras constituídas da seguinte forma:



Quadro 2 - Estrutura do *corpus* de entrevistas dos alunos sobre as representações sociais acerca da violência na escola, organizado em 3 classes (teste do χ^2 no interior de cada classe e porcentagem de cada classe no interior do *corpus* - $N=31$).

Classe 1 – Violência na Sociedade e no Bairro

O sujeito da classe 1 é, principalmente, do sexo masculino. Os sujeitos dessa classe expressam um discurso sobre a violência no bairro e na sociedade. A representação da violência para esses sujeitos é roubar, matar e que eles não têm nem segurança para sair de casa para ir para o trabalho, pois muitos necessitam sair de madrugada. A polícia não

cumpra com o papel que deveria, como dar proteção, simplesmente ela não cumpre com este papel.

Na rua e por toda banda, entrando em casa dos outros, mostrando revolver para os outros, aqui mesmo nesse comercio foi assaltado cinco vezes, inclusive ate minha televisão ja levou, eles chegaram armado, e entraram pra dentro (Sujeito 54).

Na sociedade tem violência também. Toda cidade tem violência, e geral. A policia tem que dar mais assistência no setor, andar mais, por um posto policial ai. Essa mata ai vai andar la nessa hora, se nao tem nego la, ja tem mala la (Sujeito 56).

Classe 2 – O Papel do Governo

O sujeito da classe 2 é um sujeito mais informado e mais questionador em relação às autoridades, e que é preciso melhorar o salário dos professores e dos pais para que as crianças recebam uma educação melhor e possam sair das ruas, das drogas.

Porque no nosso Brasil dia a dia a malandragem vai crescendo entao tem que as autoridade competente assumir de vez, mas enquanto não mudar a lei, ser punido, severo ... (Sujeito 43).

E ai cabe as autoridade competente ajudar os professores, porque só na escola educa mas não é tudo não (Sujeito 43) .

Porque os pais têm que trabalhar para manter a família. Porque a renda do pai é pouco ai tem que ir a mãe e o pai trabalhar e as crianças vão ficando (Sujeito 50).

Classe 3 – Violência na Escola

Para estes sujeitos existe violência na escola, e inclusive existe o uso de armas, levando a morte. Os meninos na escola são “custosos”, brigam muito e respondem os professores.

É murro, é pesada, é tapa na cara. Aquelas faca de caneta que eles faz eles leva pra escola e queria enfiar nele. Queria rasgar o menino. Eu prefiro apontar o lápis dele aqui do que ele levar essas faca, porque é perigoso (Sujeito 39).

Tem criança que leva arma pra escola, leva faca. Na sala do meu menino mesmo uma criança levou uma faca pra escola, foi chamada a mãe, a diretora conversou e a professora também (Sujeito 38).

Classe 4 – Qualificação da Escola

Esta classe é um discurso, principalmente, das mães expressando a visão idealizada da escola. Para ela a escola é “boa” e o filho gosta de estudar. Ela acompanha esse filho na escola, mas está distante da escola. As mães não estão tendo conhecimento da violência na escola, para elas a escola é um bom lugar para seus filhos ficarem e aprenderem.

Meu filho inclusive estuda la, pra falar a verdade não conheço bem a escola, uns dizem que é boa, outros dizem que não é, o ensino, pelo menos a professora dele é muita boa (Sujeito 52).

Eu acompanho o meu menino, sempre eu vou la saber como é que ele está, o comportamento dele, sempre que chama eu vou la, reuniões, tarefas acompanho ele a fazer (Sujeito 55).

Classe 5 – Prevenção contra a Violência

Estes sujeitos expressam que existe a violência na escola e que é preciso melhorar a segurança tanto nas ruas quanto na escola. A polícia deve estar na escola para que as crianças sejam revistadas antes de entrar na escola e evitar a entrada destes com armas.

Precisa melhorar a segurança, a área de segurança, não ter bagunça. porque ali tem muita bagunça. Entra muita gente. Os professores são educados. Agora não sei porque poder fazer esta avaliação ai a gente ve pelo rendimento dos meninos. Não ta tendo muito aproveitamento não (Sujeito 32).

Acho que a diretora deveria tomar mais cuidado, na hora de entrasse uns assim, colocasse um pessoal pra dar uma revisão nos bolsos dos alunos, poder ver se algum está levando droga pra escola (Sujeito 54).

Devia ter policia na escola porque evitaria os alunos que são rebeldes na sala de aula, evitaria muita coisa, a violência na escola (Sujeito 36).

As classes 2 e 5 estão fortemente relacionadas, pois tratam do discurso dos pais que estão preocupados com a segurança dos filhos, e eles esperam que algo aconteça para melhorar a violência, tanto na escola quanto no bairro.

As classes 3 e 4 estão relacionadas, pois o discurso desses pais é sobre a escola. Porém para os pais da classe 3 existe violência na escola e os alunos tem inclusive usado armas na escola. Para os pais que pertencem à classe 4 não existe violência na escola, pois a escola é um bom lugar para os filhos.

Os pais percebem que a violência está crescendo muito, na sociedade, nos bairros, na escola. Para alguns pais a violência já infiltrou no cotidiano da escola e se tornou um espaço onde os alunos brigam inclusive com o uso de armas, colocando os filhos em risco de vida. Para eles as crianças estão crescendo em mundo cheio de violência e a tendência, então, é só violência. O governo precisa se preocupar mais com o salário do pai de família, dos professores e dos policiais.

Para outros pais, em especial as mães, a violência não atingiu a escola, e apesar da escola ter um ensino fraco muitas vezes, é um lugar que promete um futuro melhor para os filhos. As mães tendem a conceber a violência de modo mais abstrato, tendo em vista que estão menos expostas à violência.

CONCLUSÃO

Por considerar que as representações têm implicações diretas nas práticas sociais é que procurou-se conhecer as representações sociais sobre a violência na escola na presente pesquisa. As entrevistas cujo conteúdo está relacionado a relatos, descrições e denúncias de violência física e verbal, realizada junto aos alunos e pais trouxeram informações significativas acerca da forma pela qual eles representam a violência na escola.

Os resultados alcançados nesta pesquisa permitem afirmar que a representação social da violência na escola dos adolescentes de ambos os sexos refere-se aos conceitos da mesma encontrados na literatura como matar, roubar, estuprar, agredir fisicamente e verbalmente.

Para os adolescentes a violência está vinculada às suas experiências de vida e é um fenômeno que está presente entre as práticas cotidianas na escola. São reconhecidas como ato violento todas as agressões físicas e verbais que ocorrem dentro e fora do contexto escolar.

A violência na escola aparece como uma forma de dominação, à medida em que as situações de violência que envolvem colegas e professores, remetem-se a conflitos interpessoais. Nesse sentido, ciúmes da (o) namorada (o), provocar ou esbarrar no colega, pegar objetos (caneta, caderno, boné), a reprovação dada pelo professor, geram conflitos que eles resolvem pelo uso da força, como forma de impor-se.

A droga é um elemento reconhecido pelos adolescentes de ambos os sexos como motivo que favorece a violência. Para eles a violência na escola está associada também ao uso e tráfico de drogas, pois esta é capaz de anular a consciência do indivíduo fazendo com que este torne-se violento. Não foi especificado o tipo de droga que os adolescentes utilizam. Nos estudos de Magagnin (1999) com os adolescentes de Brasília, a droga também aparece como um elemento importante, apontado por eles, que favorece o uso da violência, e como a autora afirma: “ a droga aparece para os sujeitos como um elemento ligado à identidade social daquele que comete a violência, paradoxalmente, associada a uma perda de identidade individual” (p. 85).

Os adolescentes registraram também a ocorrência de grupos de indivíduos alheios à escola, as “gangues”, que pulam o muro e entram para marcar território, traficar drogas, roubar ou quebrar objetos e depredar a sua estrutura física. Vários autores como por exemplo: Guimarães (1998), Lucinda et al. (1999), Abramovay & Rua (2002) confirmam a presença das “gangues” nas escolas e que estas estão relacionadas com a disputa de territórios e envolvimento com o tráfico de drogas causando violência nas mesmas. Segundo Waiselfisz (1998), as “gangues” têm em comum a necessidade de autonomia, de negação da lei e da autoridade e de demarcar território. A depredação da escola somente é mencionada pelos adolescentes quando fazem referência às gangues.

A violência do professor contra o aluno é percebida pelos mesmos com menos frequência do que a do aluno contra o professor, e, geralmente, é expressa através de humilhações e ameaças. Eles não vêem que o professor que está na frente e não está importando e nem valorizando o aluno, está sendo violento com ele. Porém, eles percebem bem a violência do aluno contra o professor quando este agride o professor através de xingamentos e algumas vezes, usam a força física, confirmando Lucinda et al. (1999, p.34)

que afirmam ser a violência contra o professor uma “manifestação de uma lógica de enfrentamento”.

Para os adolescente a necessidade de “aparecer”, ou seja, de auto-afirmação também é motivo de brigas dentro e fora da escola. Para eles por qualquer motivo já começam a brigar, inclusive utilizam armas como: canivete, pau, faca e estilete. O revólver às vezes é usado somente para assustar os colegas. A futilidade dos motivos, como “esbarrar, não ir com a cara do colega, pegar objetos” não justificam a maior parte da violência na escola, podendo indicar a banalização desta no contexto da escola. De acordo com Magagnin (1999), os adolescentes possuem uma tendência à banalização da violência à medida que por qualquer motivo justificam a sua prática.

De acordo com os resultados desta pesquisa, a representação social da violência na escola é percebida diferentemente pelos gêneros masculino e feminino em tratando-se do grupo de pais. As mães possuem uma visão idealizada quando consideram a violência na escola como algo inexistente. Elas possuem uma tendência a conceber a violência de modo abstrato, tendo em vista que estão menos expostas a ela e não percebem que esta esteja infiltrando no contexto escolar. Elas qualificam e constituem ao mesmo tempo uma negação da violência.

A representação que os pais fazem acerca da violência na escola se concentra em agressões físicas e verbais. Os pais percebem a violência na escola como fruto da violência estrutural. Eles reafirmam o caráter estrutural das causas da violência na medida que se referem à necessidade de melhores condições de vida e melhores salários para os pais de família, para os professores e para os policiais. Para eles a ação policial contribuiria como prevenção da violência mas eles mesmos justificam a deficiência desta responsabilizando o

governo devido ao baixo salário dos policiais. Assim sendo, os pais defendem medidas restritas mas não conseguem detectar as causas “sociais” da violência.

Para os pais não existe a violência do professor contra o aluno mas apontam o fato dos alunos tratarem mau o professor. As depredações dos prédios da escola e a entrada de “gangues” na mesma não são mencionadas pelos pais que também não apontam as drogas como causadoras da violência na escola. Para eles as crianças estão crescendo em um mundo cheio de violência refletindo-a na escola.

Os pais confirmam a tendência à banalização da violência na escola quando justificam esses atos como manifestações de brincadeiras próprias da idade.

Os pais embora sintam implicados com o fenômeno da violência na escola, este apresenta como um fenômeno mais distante, baseado mais na possibilidade da violência se concretizar do que na vivência própria de situações violentas. Portanto, os pais de ambos os sexos esta representação assume um caráter mais normativo. Quanto aos adolescentes, a violência se apresenta de forma próxima e está vinculada às suas experiências de vida, tanto no contexto escolar quanto no bairro. Eles possuem uma proximidade com o objeto (violência), assim sendo, a representação tem um caráter mais funcional (Abric, 1998).

Tanto os adolescentes quanto os pais isentam a escola, o corpo docente e administrativo, as normas de disciplina e de avaliação, de qualquer responsabilidade como fonte geradora de violência, sendo para os pais um reflexo da violência lá fora. Porém, de acordo com alguns autores (Guimarães, 1996; Lucinda et al., 1999), a escola produz sua própria violência quando afirmam que as relações entre violência e escola não podem ser concebidas exclusivamente como um processo de “fora para dentro”. A violência presente na sociedade penetra no âmbito escolar afetando-o, mas também como um processo gerado no próprio interior da dinâmica escolar.

De acordo com os resultados desta pesquisa, a violência na escola também possui muitas facetas. Observa-se que a droga, ciúmes e os motivos banais que causam a violência na escola são explicações individuais e também psicológicas para que esta ocorra. Na realidade os sujeitos não reconhecem os motivos verdadeiros da violência e seguem o modelo da cultura da violência quando tendem à banalização da mesma. E como Velho (1996) afirma que é preciso compreender a violência da sociedade brasileira não apenas justificando esta devido à desigualdade social, mas também pelo esvaziamento da cultura, principalmente os éticos nos sistemas de relações sociais.

Este trabalho aponta para a importância dos trabalhos preventivos quanto ao uso das drogas e a importância da participação dos pais no cotidiano escolar. Um outro aspecto que mereça ser estudado refere-se à percepção da relação droga- violência.

Aponta também para a necessidade de estudar, em um estudo posterior, as escolas da rede privada, pois segundo alguns autores a violência ocorre tanto em escolas públicas quanto nas privadas. E também é preciso rever a dinâmica da violência gerada pela própria escola quando professores, coordenadores e diretores não estão capacitados para ajudar alunos que tendem a serem violentos, preferindo partir para a expulsão destes sem nem mesmo procurar a razão dessas atitudes.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- Abric, J. C. (1998). Abordagem Estrutural das Representações Sociais. In: Moreira, A. e Oliveira, D. (Orgs.). Estudos Interdisciplinares de Representação Social (pp. 27-37). Texto traduzido por Pedro H. Faria Campos. Goiânia: AB.
- Abramovay, M. & Rua, M. G. (2002). Violências nas Escolas. Brasília: UNESCO
- Adorno, S. (1995). A violência na sociedade Brasileira: um painel inconcluso em uma democracia não consolidada. Revista Sociedade e Estado. Volume X, 2, 299-342.
- Adorno, S. (1993). A experiência precoce da punição. In: O massacre dos Inocentes: a criança sem infância no Brasil (pp. 182- 187). São Paulo: Editora Hucitec,
- Adorno, S. (1998). Conflitualidade e violência: reflexões sobre a anomia na contemporaneidade. Tempo Social; Rev. Sociol., 10,19-47.
- Almeida, A. O. & Ribeiro, A. S. M. & Campos, P. H. F. (2001). Bem-Estar, Maus-Tratos e Risco: da violência suposta à violência recolhida. In: Revista Estudos- Vida e Saúde. Volume 28, 4, 561-590.

Antoni, C. & Koller, S. H. (2000). Vulnerabilidade e resiliência familiar: um estudo com adolescentes que sofreram maus tratos intrafamiliares. PSICO, Revista da Faculdade de Psicologia da PUCRS. Volume 31, 1, 39-66.

Arendt, Hanna. A Condição Humana. Trad. Roberto Raposo, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985.

Ariès, Philippe. (1981). História Social da Criança e da Família. RJ: Guanabara.

Arpini, D. M. (1999). Adolescência e violência: Reflexões a partir da história. Revista Psicologia Argumento. Ano CVII- 24, 99-112.

Assis, S. G. (1997). Crescer sem violência. Um desafio para educadores. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/ ENSP/ CLAVES.

Assis, S. G. (1998). Conceitos e indicadores de violência. In: Indicadores de Violência Intra-Familiar e Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes. CESE-MJ/SNDH/DCA- FCC- CECRIA. Brasília: UNB; 73-85.

Azevedo, M. A. & Guerra, V. N. A. (1989). Vitimização e Vitimizado: questões conceituais. In: Azevedo, M. A. & Guerra, V.N.A.(Orgs.). Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder (pp. 25-47). São Paulo: Iglu Editora.

- Azevedo, M. A. & Guerra, V. N. A. (1993). *Infância e Violência Doméstica: fronteiras do conhecimento*. São Paulo: Cortez Editora.
- Badinter, E. (1985). *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Brasil, Ministério da Saúde. (1997). *Violência contra a criança e o adolescente: proposta preliminar de prevenção e assistência à violência doméstica*. Brasília.
- Bobbio, N.; Matteuci, N.; Pasquino, G. (1986). *Dicionário de Política*. Brasília: editora da Universidade de Brasília (UNB).
- Buriolla, M. A. F. & Marques, M. A. B. (1999). Fatores causadores e interagentes de violência contra crianças. *Psico-USF, Bragança Paulista*, v. 4, n.1, 57-75.
- Campos, P. H. F. (2000). Algumas reflexões acerca da violência contra crianças e adolescentes. In: Almeida, A. M. O. & Pulino, L. H. C. (Orgs). *Projeto Bem-Me-Quer. Fórum de combate à violência*. Brasília: Prática, 31-46.
- Cardia, Nancy. (1995). Direitos humanos e exclusão moral. *Revista Sociedade e Estado*, 10, Brasília, 343-389.
- Carlsson, Ulla & Feilitzen, C. V. (1999). (Orgs.). *A criança e a violência na mídia*. Trad. M. Elizabeth S. Matar., Dinah de A. Azevedo. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO.

- Chambouleyron, R. (2000). Jesuítas e as crianças no Brasil Quinhentista. In: Priore, Del História das crianças no Brasil, (pp. 55-64) .São Paulo: Editora Contexto.
- Chauí, Marilena. (1987). A não violência do Brasileiro: um mito interessantíssimo. In: Simpósio de Educação Brasileira; Conferência Brasileira de Educação, 1. Anais. São Paulo.
- Corsi, Jorge. (1999). *Una Mirada Abarcativa sobre el Problema de la Violencia Familiar. In: Violencia Familiar: Una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social.* (pp. 15-63). Buenos Aires: Pardos,.
- Costa, H. de C. (1993). *A Trama da Violência na Escola.* Dissertação de Mestrado. IESAE-FGV.
- Costa, J. Freire. (1989). *Ordem Médica e Norma Familiar.* Rio de Janeiro: Graal.
- Dimenstein, G. (1995). *O Cidadão de Papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil.* São Paulo: Ática
- Doise, W., Clémence, A. & Lorenzi-Cioldi, F. (1992). *Représentations sociales et analyses de données.* Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Doise, W., Clémence, A. & Lorenzi-Cioldi, F. (1993). *The quantitative analyses of social representations.* Hempeel Hempstead Wheatsheaf.

Donzelot, Jaques. (1986). A Polícia das Famílias. Trad. M. T. da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal.

Durkheim, E. (1978). As regras do método sociológico. São Paulo: Abril.

Faleiros, V. P. (1995). Infância e processo político no Brasil. In: Pillotti, F. & Rizzini, I. A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência á infância no Brasil (pp. 47-98) Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula.

Faleiros, V. P. (1998). A violência sexual contra crianças e adolescentes e a construção de indicadores: a crítica do poder, da desigualdade e do imaginário. In: Indicadores de Violência Intra-Familiar e Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes. CESE-MJ/SNDH/DCA- FCC- CECRIA. Brasília: UNB, 9-29.

Farr, R. M. (1994). Representações Sociais: a teoria e sua história- In: Guareschi, P. E Jovchelovitch, S. (Org.). Textos em Representações Sociais. Petrópolis: Vozes.

Foucault, Michel. (1990). Micro Física do Poder. Trad. Roberto Machado. 9 Ed. Rio de Janeiro: Graal.

Freire, Gilberto. (1992). Casa Grande & Senzala. Rio de Janeiro: Record.

Guareschi, P. & Jovchelovitch, S. (Orgs.). Textos em Representações Sociais. Petrópolis: Vozes, 1994.

Guerra, Viviane N. Azevedo. (1985). Violência de Pais Contra Filhos: procuram-se vítimas. São Paulo: Cortez.

Guerra, Viviane N. Azevedo.(1986). Violência de pais contra filhos: algumas indagações. In: Steiner, M. H. Quando a criança não tem vez. Violência e desamor. São Paulo: Pioneira de Ciências Sociais.

Guerra, Viviane N. Azevedo. (1998). Violência de Pais contra Filhos: a tragédia revisitada. São Paulo: Cortez.

Guillotte, A. (1999). *Violence et éducation*. Boulevard Saint-Germin, Paris: PUG

Guimarães, A. (1996). A dinâmica da violência escolar: Conflito e ambiguidade. Campinas-SP: Autores Associados.

Guimarães, A. (1998). Escola, galeras e narcotráfico. Tese de doutorado, Departamento de Educação, Puc-Rio, 1995; Editora UFRJ.

Hough, K. & Erwin, P. (1997). Children's Attitudes Toward Violence on Television. The Journal of Psychology, 131(4), 411-415.

IBGE. Anuário estatístico do Brasil - 1993. Rio de Janeiro, 1993.

Jovchelovitch, S. (1996). Espaços de mediação e gênese das representações sociais. PSICO. Porto Alegre: v.27, n.1, PUC, 193-205.

Leal, M. L. P. (1998). Violência Intra-Familiar: um estudo preliminar. In: Indicadores de Violência Intra-Familiar e Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes. CESE- MJ/SNDH/DCA- FCC- CECRIA, Brasília: UNB; 31-36.

Levisky, D. Leo. (1997). (Org.). Adolescência e Violência: consequências da realidade brasileira. Porto Alegre: Artes Médicas.

Levisky, D. Leo. (1998). Adolescência e Violência: A Psicanálise na prática social, in: Levisky, D. L. Adolescência pelos caminhos da violência. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Lucinda, M. C., Nascimento, M. G. & Candau, V. M. (1999). Escola e Violência. Rio de Janeiro: DP&A.

Magagnin, A. T. (1999). A construção do significado da violência pelos adolescentes de Brasília. Dissertação de Mestrado, Brasília: UNB.

Magagnin, A. T. & A. M. O. Almeida. (2000). Violência contra a infância e adolescência.

In: Almeida, A. M. O. & Pulino, L. H. C. Z. (Orgs). Projeto Bem-Me-Quer: Fórum de combate à violência. Brasília: Prática, 21-30.

Marques, M. A. B. (1994). Violência Doméstica contra Criança e adolescente. Petrópolis,

RJ: Editora Vozes.

Marques, M. A. B. (1998). Uma comparação entre a experiência de violência urbana de

adolescentes no Rio de Janeiro e em Bragança Paulista. PSICO- USF, Bragança Paulista, v. 3, n. 2, 87-98.

Marx, K. (1987). O Capital. Trad. Reginaldo Sant'Anna. 11 ed. São Paulo: Ática.

Martins, J. de S. (1993). Massacre dos Inocentes Inocentes: a criança sem infância no

Brasil. São Paulo: Editora Hucitec.

Michaud, Yves. (1989). A Violência. São Paulo: Editora Ática.

Moscovici, S. (1978). Representação Social da Psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar.

Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of Social Representations. European

Journal of Social Psychology. V. 18, 211-250.

Moscovici, S. (1994). Prefácio. In: GUARESCHI, P. e JOVCHELOVITCH, S. Textos em Representação Social (pp. 7-16). Petrópolis: Vozes, 1994

Odalia, N. (1985). O que é violência. São Paulo: Nova Cultura/ Brasiliense.

Olweus, Dan. (1999). *Violences entre élèves, harcilements et brutalites: Les faits, les solutions*. Paris: ESF

Passetti, E. (2000). Crianças carentes e Políticas Públicas. In: Priore, Del M. História das crianças no Brasil. (pp. 3477-356). São Paulo: Editora Contexto.

Peres, V. L. A. (1997). Famílias de crianças em situação de rua: modos de vida, relacionamento familiar e práticas educativas. Dissertação de Mestrado. Goiânia: UCG.

Pilotti & Rizzini (Orgs.) (1995). A arte de governar crianças: as história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Iglu.

Poster, M. (1979). Teoria Crítica da Família. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Priore, Del M. (1992). (Org.). História da criança no Brasil. São Paulo: Editora Contexto.

Priore, Del M. (2000). (Org.). História das crianças no Brasil. São Paulo: Editora Contexto.

- Ribeiro, Aldry S. M. (2000). Macho, adulto, branco, sempre no comando? Dissertação de Mestrado, Brasília: UNB.
- Rizzini, Irene & Braune, Wiik. (1990). O que o Rio tem feito por suas crianças. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula.
- Rizzini, Irene. (1993). A criança no Brasil hoje- Desafio para o Terceiro Milênio. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula.
- Rizzini, I. (2000). A Criança e a Lei no Brasil- Revisitando a História. Rio de Janeiro: USU. Editora Universitária.
- Rizzini, I. (2001). Cidades violentas: sua relação com a infância no caso brasileiro. In: Sousa, S. M. Infância, Adolescência e Família. Goiânia: U. C. G.
- Rondelli, E. (1998). Imagens da Violência- práticas discursivas. Tempo Social. Revista de Sociologia da USP. V.10, N.2. FFLCH- USP.
- Roure, G. Q. (1996). Vidas Silenciadas: a violência com crianças e adolescentes. Campinas, SP: Ed. UNICAMP.
- Roure, G. Q. (1999). Família e Violência- Historicidade de uma prática. In: Estudos- Revista da Universidade Católica de Goiás, Goiânia: Ed. UCG, v. 26, n. 1.

- Sá, C. P. (1995). Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In. M. J. Spink (Org.). O conhecimento no cotidiano. As Representações Sociais na perspectiva da Psicologia Social (pp. 19-45). São Paulo: Brasiliense
- Safiotti, H. J. B. (1989). Exploração Sexual de Crianças. In: Azevedo, M. A.& Guerra, V. N. de A. (Orgs). Crianças Vitimizadas: a síndrome do pequeno poder (pp.13-21/ 50-58). São Paulo: Iglu.
- Santos, H. O. (1987). Crianças Espancadas. Campinas, SP: Papyrus.
- Santos, J. V. T. (Org.) (1999). Violência em tempo de globalização. São Paulo: Hucitec.
- Sêda, Edson. (1996). A Proteção Integral: um relato sobre o cumprimento do novo direito da criança e do adolescente na América latina. São Paulo: ADÊS.
- Sousa, S. M. G. (Org). (2001). O Significado de Infância, Educação e Violência Física Contra Filhos. Goiânia: Ed. da UCG.
- Steiner, M. H. F. (1986). Quando a criança não tem vez. Violência e Desamor. São Paulo: Pioneira de Ciências Sociais.
- Vala, J. & Monteiro, M. B. (2000). Psicologia Social, 457-475. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Velho, G. (1996). Violência, reciprocidade e desigualdade: uma perspectiva antropológica.

Em Velho, G. & Alvito, M. Cidadania e Violência (pp. 10-24). Rio de Janeiro: Editora UFRJ/FGV,

Victor, A. D. (1997). A CPI da Violência no Campo - Representações Sociais: evidência e resistência. Dissertação de Mestrado. Brasília: UNB.

Zaluar, A. (1996). A globalização do crime e os limites da explicação local. In: Velho, G. & Alvito, M. Cidadania e Violência. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/FGV.

Wagner, W. (1998). Sócio-Gênese e características das Representações Sociais. In: Moreira, A. e Oliveira, D. (Org.). Estudos Interdisciplinares de Representação. Goiânia: AB.

Waiselfisz, J. J. (1998). Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília. São Paulo. Cortez Editora.

Werthein, Jorge. (2000). Juventude, violência e cidadania. In: Almeida, A. M. de O. & Pulino, L. H. C. (Orgs). Projeto Bem-Me-Quer. Fórum de combate à violência. Brasília: Prática.

Woiceshyn G. (1999). In Defense of Individual Rights. Web site. www.capitalismagazine.com