UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

Marilena Ristum

O CONCEITO DE VIOLÊNCIA DE PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

TESE APRESENTADA AO CURSO DE DOUTORADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, COMO REQUISITO PARCIAL À OBTENÇÃO DO TÍTULO DE DOUTOR EM EDUCAÇÃO.

ORIENTADORA:

Profa. Ana Cecília de Sousa Bittencourt Bastos

SALVADOR
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
2001

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

O CONCEITO DE VIOLÊNCIA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Marilena Ristum

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Ana Cecília de Sousa Bittencourt Bastos
Universidade Federal da Bahia (orientadora)

Profa. Elizabeth Tunes
Universidade de Brasília

Profa. Maria Cecília de Souza Minayo
Escola Nacional de Saúde Pública - FIOCRUZ

Prof. Miguel Bordas
Universidade Federal da Bahia

Prof. Antonio Marcos Chaves
Universidade Federal da Bahia

Este trabalho é dedicado a duas pessoas que foram de fundamental importância na minha formação acadêmica:

Carolina Martuscelli Bori e

Isaias Pessotti

Aos quais externo minha admiração por seu pioneirismo, sua integridade moral e sua contribuição à Psicologia brasileira.

AGRADECIMENTOS

Na perspectiva sócio-histórica, para fazer jus a todas as contribuições que foram dadas para a construção desta tese, seria necessário fazer outra tese. A alternativa foi fazer um recorte que foi principalmente temporal, circunscrevendo o período de execução da tese, mesmo correndo o risco de focalizar comportamentos fossilizados.

A disponibilidade para participar do estudo, apresentada pelas professoras das quatro escolas selecionadas, foi de fundamental importância. A elas, que anonimamente protagonizam esta tese, meus principais e sinceros agradecimentos.

À Ana Cecília de Sousa Bastos, minha orientadora, que se dispôs a acompanhar minha trajetória em busca de respostas ao problema da pesquisa, com sugestões preciosas. Agradeço especialmente a sugestão para a construção dos "quadros" nos quais os dados começaram a ser organizados e que funcionaram como uma luz que me permitiram começar a enxergá-los de uma forma significativa. Além disso, no plano pessoal, proporcionou-me um convívio agradável e tranqüilo, isento de cobranças.

Aos meus irmãos, Cidinha e Carlos, pelo incentivo sempre presente, apesar da distância de 2.000 Km, desde a decisão de reiniciar o curso de doutorado.

Aos meus filhos, Paula e André, pelo muito que atrapalharam a elaboração dessa tese e, dessa forma, tornaram mais humanas e reais as minhas condições de trabalho.

A amizade constitui um apoio de extrema importância a um empreendimento desse tipo. À Evenice Santos Chaves que, sempre de forma

afetuosa e incentivadora, mostrou-se disposta a ouvir minhas lamentações, em momentos de dificuldade.

Ao Antônio Marcos Chaves, pelo apoio sempre presente e pela contribuição na bibliografia da teoria sócio-histórica.

À Eulina Lordelo, pelo incentivo e ajuda nas solicitações de bolsas de iniciação científica que resultaram em preciosas colaborações para a execução deste trabalho.

À Elizabeth Tunes, pelo incentivo e colaboração preciosa referente ao material bibliográfico.

À Juliana Prates Santana que, como bolsista de Iniciação Científica, teve uma importante participação na escolha das escolas, na coleta de dados, na transcrição das fitas gravadas e na elaboração de trabalhos apresentados em congressos, além de ser uma interlocutora perspicaz nos direcionamentos da pesquisa.

À Maria Fabiana Damásio Passos, aluna do curso de Psicologia, pela preciosa ajuda na escolha das escolas, nos contatos com as professoras e na parte inicial da coleta de dados.

À Catarina Vilanova Miranda de Oliveira, bolsista de Iniciação Científica que sucedeu Juliana, pela colaboração nas complementações das entrevistas e na categorização dos dados.

Ao Fernando, meu marido, pelo apoio, poupando-me, algumas vezes, de tarefas domésticas que competiam com a elaboração da tese.

RISTUM, M. (2001) **O conceito de violência de professoras do ensino fundamental**. Salvador, BA. Tese de Doutorado, 395 pp.

RESUMO

Este trabalho elegeu, como objetivo principal, descrever o **conceito de violência** de um grupo social constituído por professoras do ensino fundamental de escolas pública e particular. Para abarcar diferentes níveis de descrição, foram estabelecidas as categorias: classe, modalidade e forma da violência. Para contextualizar a violência conceituada, foram identificados suas causas e os tipos de conseqüência por ela produzidos e, para melhor circunscrever o conceito, foram identificadas as violências consideradas mais graves e as consideradas aceitáveis. Pretendeu-se, também, identificar alguns mecanismos sociais, no contexto do cotidiano escolar que, na visão das professoras, contribuem para caracterizar a escola como agente de mudança e/ou de reprodução da violência. Esta mesma pretensão foi colocada em relação à imprensa, no seu trabalho diário de veicular notícias, filmes e programas diversos. Um terceiro objetivo consistiu em verificar que aspectos do conceito de violência estariam imbricados a) nos relatos das professoras sobre a influência da violência no seu cotidiano e b) nas suas práticas sociais no âmbito da escola.
Finalizava os objetivos a pretensão de analisar, comparativamente, a realidade das escolas públicas e particulares, nas dimensões contempladas nos objetivos anteriores.

Fez-se, inicialmente, um estudo da literatura sobre a violência, focalizando aspectos relacionados aos objetivos deste trabalho, de forma a possibilitar um melhor direcionamento metodológico e uma maior compreensão dos dados a serem obtidos. Mas foi nas formulações da Teoria Sócio-Histórica, proposta primeiramente por Vygotsky, que foram encontradas as bases necessárias às justificativas para os objetivos propostos, colocando a violência e a interação professor-aluno como fenômenos sociais relevantes para a construção da individualidade do alunos, especialmente em um período de desenvolvimento em que a internalização de valores sociais, morais, éticos e religiosos ocorre com maior intensidade. A abordagem da teoria ao pensamento e à linguagem, relacionados à questão do significado e da consciência, definida como a realidade filtrada pelas significações e conceitos socialmente elaborados, forneceu elementos essenciais à compreensão do conceito, em sua origem e desenvolvimento sócio-históricos.

A formulação a respeito da forma integrada como o social e o individual encontram-se na atividade constituiu o alicerce fundamental para a compreensão das ações. As ações mobilizam e colocam em interação, segundo Bronckart, as dimensões comportamentais e psíquicas das condutas humanas e constituem as modalidades sociais práticas por meio das quais se realizam as atividades.

A obtenção dos dados empíricos seguiu uma seqüência de procedimentos iniciada com a seleção de quatro escolas de primeiro grau. Obtida a anuência das professoras (em número de 47) à participação no trabalho, elas foram submetidas a uma entrevista inicial, para a coleta de dados pessoais e profissionais e para uma maior aproximação entre pesquisadora e professora.

Por ser a única situação comum às quatro escolas em que ocorria, de forma sistemática, a interação professora-alunos, a sala de aula foi a situação selecionada para a realização das observações, nas quais se fazia um registro contínuo dos acontecimentos, com enfoque maior para a referida interação. Posteriormente, foi feita, com cada professora, uma entrevista semi-estruturada, gravada em fita cassete.

Dos dados das entrevistas e das observações, extraiu-se um **Sistema de Categorias** que permitiu a organização e a análise desses dados em direção aos objetivos do trabalho. O Sistema de Categorias construído foi, ele próprio, considerado um importante resultado, por contribuir para preencher uma lacuna existente na literatura sobre violência, cujos trabalhos apresentam, com freqüência, classificações as mais variadas, sem critérios claros e consistentes, dificultando sua organização e comparação.

O conceito de violência caracterizou-se, basicamente, pelas classes violência de delinqüência e estrutural, pelas modalidades violência de marginais, violência escolar e violência familiar e pela formas agressão física, assalto e agressão verbal. A violência conceituada foi, ainda, contextualizada em termos de suas causas e tipos de conseqüências; estas últimas foram, preponderantemente, do tipo físico e as causas contextuais foram bem mais apontadas que as causas pessoais, mostrando uma concepção da origem sócio-estrutural da violência.

Circunscrevendo o conceito, foi indicada, como mais grave, a violência física e como aceitável ou justificável, a violência motivada por más condições econômicas.

A atuação da escola foi avaliada como mais preventiva que remediativa, com ações mais dependentes de iniciativas das próprias professoras que como parte de um projeto de combate à violência promovido pela escola. As professoras que julgaram a atuação da escola inadequada, ou adequada em parte, sugeriram várias ações, com destaque para o trabalho da escola em parceria com a família e a comunidade e para o desenvolvimento de projetos e campanhas de prevenção e combate à violência.

O papel da imprensa frente ao quadro geral da violência foi classificado, com base nas respostas das professoras, em informativo, informativo-preventivo, iatrogênico, ambivalente e banalizador. Os papéis mais apontados foram o iatrogênico, indicando que a mídia fornece modelos e estimula a violência, e o ambivalente, que coloca, por um lado, o fornecimento de informações e, por outro, a estimulação da violência.

Aspectos do conceito de violência, no bojo dos relatos das professoras a respeito de como a violência influencia o seu cotidiano, foram evidenciados especialmente nas mudanças comportamentais e sentimentais produzidas por várias formas de violência de delinqüência, consideradas como as que mais perturbam o seu dia a dia.

E, finalmente, para identificar aspectos do conceito de violência nas práticas das professoras em sala de aula, as ações das professoras foram relacionadas aos diferentes tipos de episódios produzidos pelos alunos. Diante de episódios de brigas e desentendimentos entre os alunos, as ações mais freqüentes dividiram-se entre repressivas e apaziguadoras; diante de episódios de dispersão, conversa, indisciplina, falta de atenção predominaram as ações repressivas e diante de episódios de brincadeira pautada pelo tema violência verificou-se a prevalência das ações neutras. As ações orientadoras foram pouco freqüentes para os três tipos de episódio, contrariando a expectativa criada pela função formadora da escola. Dos comentários feitos pelas professoras a respeito dos alunos, os reprovadores foram os mais freqüentes. O predomínio da repressão e da neutralidade, tanto para as ações frente aos episódios, quanto para os comentários sobre os alunos, aponta para os efeitos da banalização da violência e para a imbricação do conceito nas práticas das professoras, nos aspectos pertinentes.

A comparação entre a realidade das escolas públicas e particulares, nas dimensões colocadas pelos objetivos anteriores, mostrou um perfil diferenciado para os dois grupos de professoras. As professoras de escola particular apresentaram uma maior consciência dos problemas sociais, políticos e estruturais relacionados à violência, bem como dos danos sociais e psicológicos que a violência produz, apresentando uma visão sócio-estrutural da violência mais acentuada que a das professoras da rede pública, em cujo conceito estão bastante evidentes os problemas presentes no seu cotidiano de trabalho, tanto no que se refere à escola propriamente dita, como aos alunos e suas famílias e à localização da escola. Também se diferenciou a maneira de conceber a atuação da escola, mais preventiva para as professoras de escola particular e mais remediativa para as de escola pública. As ações repressivas e os comentários reprovadores foram feitos em maior quantidade pelas professoras de escola pública, enquanto as de escola particular promoveram ações orientadoras em maior quantidade. As diferenças entre os dois grupos foram relacionadas às características de seus ambientes de trabalho, bastante diferenciadas em vários aspectos, como as características da clientela atendida (níveis sócio-econômico e de escolaridade, tipo de moradia, estrutura da família, ambiente da vizinhança, etc.), as características do sistema de ensino e a própria localização das escolas.

Palavras-chave: concepções, violência, professores, escolas públicas e particulares.

RISTUM, M (2001) **Fundamental School teachers' concepts about violence**. Salvador, BA. Doctorate Thesis.

ABSTRACT

The main objective of this study is to describe the concept of violence of a social group made up of fundamental school teachers belonging to public and private schools. In order to address different description levels, the following categories were established: class, modality and form of violence. In order to contextualize the conceptualized violence, its causes and kinds of consequences were identified. So that the concept could be better circumscribed, the most serious kinds of violence were identified, as well as the acceptable ones. There was also the intention to identify some social mechanisms, within the daily school environment, that, in the teachers' point of view, would contribute to turn the school into an agent of transformation and/or of violence reproduction. This same intention was placed in relation to the press in its daily work of releasing news, to films and several programs. A third aim was to verify which aspects of the concept about violence were included in the teachers' reports about the influence of violence in their daily routine and b) in their social practices within the school premises.

Finally, there was also the intention to analyze, in a comparative way, the reality of public and private schools taking into account the objectives described above.

Firstly, there was a survey of the literature about violence, focusing on the aspects related to the objectives of this paper, so as to enable a better methodological guidance and a better understanding of the data to be collected. However, it was in the Socio-Historic Theory, first proposed by Vygotyski, that the necessary basis to justify the proposed objectives were found, by placing the student/teacher interaction as relevant social phenomena for the construction of the student's individuality, especially during a period of development in which the internalization of social, moral, ethic and religious values take place with more intensity. The theory's approach to thought and language, related to the issue of the meaning and of conscience, defined as reality filtered by meanings and concepts socially elaborated, provided the key elements for the understanding of the concept, in its socio-historic origin and development. The formulation about the integrated way, through which the social and the individual meet, constituted the fundamental ground for the understanding of the actions according to Bronckart, actions set in motion and place in interaction the behavioral and psychic dimensions of human conduct, and constitute the practical social modalities by means of which the activities are performed.

The acquisition of empirical data followed a sequence of procedures, which started, with the selection of four elementary schools. After accepting to participate in the research, 47 teachers were submitted to an initial interview for the collection of personal and professional data and for a greater approximation between researcher and teacher. Because it was the only situation in which the teacher-student interaction systematically occurred in a similar way in all the four schools, the classroom was the situation chosen for the carrying out of the observations, where a continuous register of the events was made with a greater focus on the said interaction. Afterwards, a semi-structured interview with each teacher was conducted and recorded on tape.

Out of the data collected from the interviews and from the observations, a Category System was extracted, and this allowed for the analysis and organization of those data towards the objectives of the research. The Category System was in itself considered an important result, because it contributed to fill up a gap existing in the literature about violence. Some papers on the subject very often present the most diverse classifications, without clear and consistent criteria, making it difficult to organize and compare them. The concept of violence was characterized basically by the classes of delinquency and structural violence, by the modalities of marginal violence, school violence and family violence and by the forms of physical aggression, assault and verbal aggression. The violence under this concept was also contextualized as to the causes and the kinds of consequence it brought and the latter was mostly of the physical type, and the contextual causes were mentioned more often than the personal ones, showing a conception of the socio-structural origin of violence. The physical violence was indicated as the most serious and the violence that is motivated by bad social-economic conditions were considered as being acceptable and even justifiable.

The school's role concerning violence was evaluated as being more preventive than attenuating, with actions more dependent on the teachers' own initiative than as part of a project to stop

violence supported by the school. The teachers, who considered the performance of the school in that matter inadequate or partly adequate, suggested several actions especially the joint effort of parents, the school, and the community and the development of programs and campaigns to stop and prevent violence.

Based on the teachers' answers, the role of the press in relation to the spreading of violence was classified as: informative-preventive, iatrogenic, ambivalent and treating violence as a commonplace thing. The *iatrogenic* role of the press received the most attention, indicating that the media provides models and stimulates violence, as well as an ambivalent one since the press provides information on one hand and stimulates violence on the other. According to the teachers, aspects of the concept of violence and how they affect their daily lives were mainly perceived in behavioral and sentimental changes brought about by several forms of delinquency violence, which mostly affect their daily work.

And finally, in order to identify the aspects of the concept of violence in the teachers' practice inside the classroom, the teachers' actions were related to different types of episodes caused by the students. In the face of fight and misunderstandings among students, the actions most often were divided into repressive and appeasing; in the face of episodes of disruption, talk, discipline problems, lack of attention the repressive actions predominated; and in the face of playfulness marked by violence there was the prevalence of neutral actions. The counseling actions were very seldom taken in relation to the three types of episodes, and that went against the expectation created by the school's function of forming citizens. Among the commentaries made by the teachers about the students, there was a prevalence of disapproval. The predominance of repression and neutrality, both for the actions related to the different episodes and for the comments about the students, indicate the tendency of turning violence into a commonplace aspect of life and for the imbrication of the concept in the teachers' practices.

The comparison between the reality of public schools and private schools showed a different profile for the two groups of teachers. Private school teachers show a greater awareness of social, political and structural problems related to violence, as well the social and psychological damage produced by it, presenting a deeper socio-structural view of violence than public school teachers, in whose concept the problems that happen in their daily routine are always evident, both in relation to the school itself as well as to the students, their families and the school location. In what way the school should act also brought two different points of view: more preventive, according to private school teachers and more attenuating according to public school teachers. The repressive actions were taken and the reprobating comments were made by public school teachers, while private school teachers were in favor of counseling actions to prevent violence. The differences between the two groups were linked to the characteristics of their work environment, not only as far as their clientele's status is concerned (socio-economic and educational level, kind of housing, family structure, neighborhood where they live, etc.), but also in relation to the teaching system and the school's location.

RISTUM, M. (2001) **Le concept de violence des professeurs de l'enseignement fondamental**. Thesis de Doctorat.

RÉSUMÉ

L'objectif principal de ce travail a été celui de décrire le concept de violence dans un group social constitué par de professeurs de l'enseignement primaire dans des écoles publiques et privées à Salvador, Bahia. Pour pouvoir prendre en considération différents niveaux de description, on a établi des catégories comprenant : la classe (le type), la modalité et la forme de la violence. Pour contextualiser la violence ainsi conceptualisée, pour identifier ses causes e les types de consequences qu'elle produit et pour mieux circonscrire le concept, on a décrit les violences considerées les plus graves ou les violences considerées acceptables. On a voulu, aussi, identifier quelques mécanismes sociaux dans le contexte du quotidien de l'école, mécanismes qui, d'après les professeurs, peuvent contribuir à caractériser l'école comme agent de changement et/ou de reproduction de la violence. Cette même prétension a été mise en discussion par rapport à la presse, quand elle travaille quotidiennement tout en vehiculant des informations, des films et plusieurs programmes. Un troisième objectif était de vérifier les aspects de la violence qui pourraient être imbriqués: (a) dans les discours des professeurs sur l'influence de la violence dans leur quotidien ; (b) dans leurs pratiques sociales à l'école.

Les objectifs avaient enfin la prétension d'analyser, par comparaison, la realité des écoles publiques et privées, dans les dimensions prises en considération pour les objectifs précedents.

On a fait d'abord une étude de la littérature sur la violence, en mettant l´accent sur les aspects concernant les objectifs de la recherche, pour optimiser les décisions méthodologiques et pour permettre une plus grande compréhension des informations recherchées. C'est d'après les formulations de la théorie sócio-historique, d'abord présentée par Vygotsky, que les fondements necéssaires pour justifier les objectifs ont été trouvés, en considérant la violence et l'interaction professeur-étudiant comme des phénomènes sociaux importants pour la construction de l'individualité des étudiants, surtout quand ceux-ci se trouvent dans une période de leur dévéloppement où l'internalisation de valeurs sociales, morales, éthiques et religieuses s'accomplit plus intensivement. L'approche théorique de la pensée et du langage, liée à la question du signifié et de la conscience, définie comme la réalité filtrée par les significations et les concepts socialement élaborés, a donné des éléments essentiels pour comprendre le concept de violence, son origine et son développement sócio-historique.

La conception de comment le social et l'individuel se rencontre dans l'activité de manière integrée a constitué la base fondamentale de compréhension des actions. D'après Bronckart, les actions mobilisent et mettent en interaction les dimensions comportementales et psychiques des conduites humaines et constituent les modalités sociales pratiques à travers lesquelles les activités se sont realisées.

L'obtention des données empiriques a suivi une série de procédures initiée par la sélection de quatre écoles d'enseignement primaire. Une fois obtenue l'acceptation des professeurs (qui étaient 47 au total) pour participer de la recherche, ils ont été initialement interviewés, pour collecter des données personnelles et professionnelles et pour optimiser le rapport entre le chercheur et le professeur. Étant donné que la seule situation commune où l'interaction professeur-élèves se faisait systématiquement, la salle de classes a été selectionnée pour réaliser les observations, que étaient l'objet d'un enrégistrement continuel, en mettant principalement l'accent sur l'intéracion en référence. Postérieurment, on a fait une interview semi-structurée avec chaque professeur. Cette interview a été enrégistrée sur une bande magnétique.

À partir des données des interviews et des observations, on a construit um Système de Catégories qui a permis l'organisation et l'analyse de cet ensemble de données allant dans la direction des objectifs de cette étude. Ce Système de Catégories peut être considéré comme un important resultat, dans la mesure où il a contribué à remplir une lacune éxistante dans la littérature sur la violence, qui présente souvent les classifications les plus variées, sans critères clairs et consistants, ce qui rend difficile son organisation et sa comparaison.

Le concept de violence a été caractérisé essentiellement par les classes (types) de la violence de délinquance et de la violence structurelle, par les modalités de la violence des marginaux, de la violence écolière et de la violence familiale et par les formes d'agression physique, d'assaut et

d'agression verbale. La violence conceptualisée a été encore mise en contexte en fonction de ses causes et des types de consequences qui y son liés; ces dernières ont été classifiées surtout comme étant de type physique et les causes contextuelles ont été bien plus souvent indiquées que les causes personnelles, montrant une conception de l'origine socio-structurelle de la violence. Au moment où l'on a circonscrit le concept, la violence physique a été signalée comme étant la plus grave forme de violence, et la violence motivée pour de mauvaises conditions sociales et économiques ont été signalées comme acceptable ou justifiable.

Les actions de l'école ont été evaluées comme plus préventives que curatives, liées à des actions plus dépendantes des initiatives des professeurs eux-mêmes. Il n'y avait pas de projet de combat à la violence promu par l'école. Les professeurs qui ont jugé que les actions de l'école étaient inadéquates ou partiellement adéquates ont suggéré plusieurs actions pertinentes, en mettant l'accent sur le travail conjoint de l'école et de la famille avec la communauté et sur le développement de projets et de campagnes de prévention et de combat à la violence.

Le rôle de la presse face à la situation générale de la violence a été classifié, selon les réponses des professeurs, comme informatif, informatif-préventif, iatrogénique, ambivalent et banalisant. Les rôles les plus cités ont été l'iatrogénique, l'ambivalent et le banalisant, ce qui suggère que les mass media fournissent des modèles et stimulent la violence. Le rôle ambivalent affirme, d'un côté, la divulgation de l'information et de l'autre, la stimulation de la violence. D'autres aspects du concept de violence contenus dans les discours des professeurs concernant la manière dont la violence influence leur quotidien on été mis en évidence spécialement dans les changements comportementaux et sentimentaux produits par les différentes formes de la violence de délinquance, formes envisagées comme celles qui troublent le plus leur vie quotidienne.

Et pour finir, quand on identifiait les aspects du concept de violence dans les pratiques des professeurs en salle de classe, leurs actions ont été liées aux différents types d'épisodes gérés par les élèves. Face aux épisodes de luttes corporelles et aux conflits entre les élèves, les actions plus fréquentes des professeurs étaient soit répressives sois apaisantes; face aux épisodes de dispersion, bavardage, indiscipline, inattention, les actions répressives ont predominé. Et face aux épisodes de jeux basés sur des themes de violence, on a verifié la prédominance d'actions neutres. Les actions d'orientation ont été peu fréquentes dans les trois types d'épisodes, contrairement à l'expectative créée par la fonction formatrice de l'école. Par rapport aux commentaires faits par les professeurs, les commentaires réprobateurs ont été les plus fréquents. La prédominance de la répression et de la neutralité, en ce qui concerne les actions face aux épisodes, aussi bien qu'en ce qui concerne les commentaires sur les eleves, signale les effets de la banalisation de la violence et l'imbrication du concept dans les pratiques des professeurs quand il s'agit des aspets y relationnés.

La comparaison entre la réalité des écoles publiques et celle des écoles privées, dans les dimensions supra-mentionnées liées aux objéctifs de l'étude, a montré un profil différencié pour les deux groupes de professeurs. Les professeurs de l'école privée ont montré avoir une plus grande conscience des problèmes sociaux, politiques et structuraux liés à la violence, ainsi que des dommages sociaux et psicologiques qu'elle produit. Ceci démontre que les professeurs mettent un accent plus important sur la violence socio-structurale que ceux du réseau écolier public, dont le concept de violence présente, d'une façon assez évidente, les problèmes de leur quotidien de travail, soit à l'intérieur de l'école, dans les familles, soit dans la communauté où l'école se situe. La manière de concevoir l'école s'est aussi différenciée: elle a été plus préventive chez les professeurs de l'école privée et plus curative pour ceux de l'école publique. Les actions répressives et les commentaires réprobateurs ont été faits surtout par les professeurs de l'école publique, alors que ceux de l'école privée ont promu surtout des actions d'orientation. Les différences entre les deux groupes ont été liées aux caractéristiques des leur environnement de travail, qui sont différenciés sous plusieurs aspects, comme les caractéristiques de la population qui fréquente l'école (niveau socio-economique, niveau de scolarité, type d'habitation, voisinage etc), les caractéristiques du système d'enseignement et la localization de l'école elle-même.

SUMÁRIO

Página

RESUMO..... vi
ABSTRACT..... viii
RESUMÉE..... x
LISTA DE QUADROS..... xii
LISTA DE TABELAS..... xiii

Apresentação..... 1

CAPÍTULO 1: A Violência..... 6
1. A definição da violência..... 8
2. A delimitação do objeto da violência..... 16
3. As causas da violência..... 21
4. A natureza da violência..... 34

CAPÍTULO 2: Violência e Escola..... 42
1. A violência estrutural refletida na desvalorização social e no empobrecimento do professor..... 43
2. A banalização da violência na escola..... 49
3. A violência no cotidiano escolar e sua relação com a família e a comunidade..... 54

CAPÍTULO 3: Os Fundamentos Teórico-Metodológicos da Pesquisa..... 63
1. A antinomia indivíduo-sociedade..... 66
2. Significado e consciência..... 72
3. A formação conceitual..... 78
4. As ações humanas..... 81

CAPÍTULO 4: O Método..... 85
1. O objeto da pesquisa..... 89
2. O problema da pesquisa..... 91
3. Os objetivos do estudo..... 92
4. O bairro em que se situam as escolas..... 93
5. As escolas..... 94
6. As professoras..... 101

7. As pesquisadoras..... 109
8. As técnicas de coleta de dados..... 110
9. Os procedimentos..... 115

CAPÍTULO 5: O Sistema de Categorias: o primeiro resultado do estudo..... 125

CAPÍTULO 6: A Categorização e a Análise dos Dados da Entrevista Semi-Estruturada..... 157

1. O conceito de violência..... 157
   1.1. As classes de violência..... 158
   1.2. As conseqüências da violência..... 163
   1.3. As modalidades de violência..... 165
   1.4. As formas de violência..... 195
   1.5. As causas da violência..... 212
2. A atuação da escola frente à violência..... 248
3. O papel da imprensa no cenário da violência..... 263
4. A influência da violência no cotidiano das professoras..... 274

CAPÍTULO 7: A Categorização e a Análise dos Dados das Observações em Sala de Aula..... 281

1. Os episódios produzidos pelos alunos..... 283
2. As ações da professoras relacionadas aos episódios..... 286
3. Os comentários das professoras sobre os alunos..... 298

CAPÍTULO 8: Conclusões..... 308

1. Sobre o conceito de violência..... 309
2. Sobre o papel da escola..... 326
3. Sobre a atuação da imprensa..... 331
4. Sobre a influência da violência no cotidiano..... 334
5. Sobre as práticas em sala de aula..... 338
6. Sobre a comparação entre os dados das professoras de escolas pública e particular..... 350

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 381

APRESENTAÇÃO

A opção de fazer, no Curso de Doutorado, uma pesquisa que focalizasse o conceito de violência de professores do ensino fundamental teve seus alicerces em dois interesses principais da autora. O primeiro deles, datado de longo tempo, é o interesse pelas questões educacionais e escolares, presente em toda a sua trajetória profissional. O segundo, mais recente, refere-se à violência que ocorre em larga escala nas sociedades, especialmente nas grandes cidades, surgido da participação em um grupo de trabalho do Projeto UNI[1], no desenvolvimento de ações voltadas aos problemas de uma comunidade de baixo nível sócio-econômico. Dentre os problemas identificados, o apontado como principal, pela comunidade, foi a violência.

Assim, começou a tomar forma um projeto de pesquisa que possibilitasse, à pesquisadora, novas aprendizagens referentes aos dois aspectos de interesse, acima referidos. Além disso, havia a expectativa de produzir dados que subsidiassem a adoção de práticas mais efetivas na prevenção e combate à violência, que pudessem ser iniciadas no âmbito da escola, a partir da compreensão do conceito de violência dos professores e da maneira como este conceito integrava-se nas suas ações que envolviam interação com os alunos.

Tomando como referencial os pressupostos da psicologia sócio-histórica, pode-se afirmar a importância da participação mediacional dos professores, em sua prática sócio-pedagógica em sala de aula, no desenvolvimento dos processos mentais dos alunos, incluindo a elaboração conceitual. De acordo com Fontana (1996):

[1] Projeto UNI – Uma Nova Iniciativa na Educação dos Profissionais de Saúde: União com a Comunidade. Este projeto, financiado pela Fundação Kellog, tinha, como enfoque principal, a formação de profissionais de saúde na abordagem de problemas comunitários, estabelecendo a parceria entre Universidade, Órgãos de Saúde Pública e Associações Comunitárias.

> *"...a elaboração conceitual não se desenvolve naturalmente. Ela é apreendida e objetivada nas condições reais de interação nas diferentes instituições humanas"* (p.122).

Também com base na perspectiva sócio-histórica, Silva e Tunes (1999) realizaram um trabalho em que foram analisadas as concepções de professores a respeito do processo ensino-aprendizagem, através de seus relatos verbais. As concepções eram entendidas, pelas autoras, como compreensão, formação de idéias, noções. Os resultados produzidos por este estudo permitiram afirmar que

> *"...o discurso do professor é uma ação do mesmo e não se dissocia de sua ação em sala de aula. O sujeito falante e o sujeito agente são o mesmo. As pessoas não deixam de ser o que são quando falam de si. É possível estudar o pensamento das pessoas por meio de seus relatos verbais, e, nas condições reais de vida, esse pensamento não se separa, dicotomicamente, de suas ações" (p. 235).*

Ao enfatizar os relatos verbais, o falar de si e de suas vidas como dados importantes para a psicologia, essas autoras colocam-se de acordo com as formulações de Bruner a esse respeito, que podem ser sintetizadas na seguinte afirmação:

> *"Uma psicologia culturalmente sensível é, e deve ser, embasada não apenas no que as pessoas realmente* fazem*, mas no que elas dizem que* ***fazem*** *e no que elas* ***dizem*** *que as fez fazer o que elas fizeram. Ela também está interessada no que as pessoas* ***dizem*** *que os outros fizeram e porquê. E, acima de tudo, ela está interessada em como as pessoas* ***dizem*** *que seus mundos são"* (Bruner, 1997a, p. 25).

No presente trabalho, o conceito de violência de professores do ensino fundamental foi estudado através de suas falas nas respostas a uma série de questões sobre a violência, formuladas em termos de uma entrevista semi-estruturada. Concordando com Bruner (1997a) e Silva e Tunes (1999), julgou-se

que essas falas poderiam fornecer importantes informações acerca do pensamento dos professores, dando acesso à sua consciência acerca da violência.

> *"A palavra, considerada um elemento da fala, por constituir-se de sentido e significado, portanto, uma unidade subjetivo-objetiva, permite-nos acessar o sentido que as pessoas imprimem ao que estão falando"* (Silva e Tunes, 1999, p. 237).

Considerando, de acordo com a teoria sócio-histórica, a relevância da escola e dos professores na formação dos alunos, emerge a importância de apreender os significados e sentidos que os professores atribuem a questões referentes à violência.

Sendo os conceitos socialmente construídos (Vygotsky, 1984), a formação do conceito dos alunos do ensino fundamental acerca da violência teria a participação das concepções dos professores com os quais mantém um tipo de relação relevante, especialmente na fase de desenvolvimento em que se encontram. A esse respeito, assim expressou-se Fontana (1996):

> *"A criança, desde seus primeiros anos de vida, está imersa em um sistema de significações sociais. Os adultos procuram ativamente incorporá-la à reserva de ações e significados produzidos e acumulados historicamente. Pela mediação do outro, revestida de gestos, atos e palavras, a criança vai se apropriando (das) e elaborando as formas de atividade prática e mental consolidadas (e emergentes) de sua cultura, num processo em que pensamento e linguagem articulam-se dinamicamente"* (p. 122).

Levantou-se, também, a importância de se verificar quão imbricados estão os conceitos nas práticas sócio-pedagógicas das professoras em sala de aula, tendo por base especialmente as formulações de Bronckart (1999) com referência às ações humanas. É nas ações, diz Bronckart, que interagem as dimensões comportamentais e psíquicas das condutas humanas. Desta forma, os significados e sentidos, atribuídos a questões relacionadas à violência, estariam presentes nas ações dos professores em sala de aula. Esta análise foi feita através de dados

observacionais a respeito da interação professor-aluno, focalizando as ações dos professores que pudessem dar alguma visibilidade ao conceito de violência descrito através dos dados das entrevistas.

Este trabalho está relatado em oito capítulos, através dos quais pretendeu-se imprimir a seguinte organização:

O *Capítulo 1*, **A Violência**, apresenta este tema sob quatro aspectos principais, selecionados em função de sua contribuição para a compreensão dos conceitos em estudo: a polissemia na conceituação da violência, a controvérsia na delimitação do seu objeto, a quantidade, variedade e interação de suas causas e, finalmente, a falta de consenso quanto à sua natureza.

No *Capítulo 2*, pretendeu-se focalizar a relação entre **Violência e Escola**. Tal relação foi abordada, primeiramente, sob o prisma da violência estrutural refletida na desvalorização social e no empobrecimento do professor. A seguir, abordou-se a banalização da violência na escola, finalizando com a questão da violência no cotidiano escolar, analisando sua relação com a família e a comunidade em que se insere a escola.

O *Capítulo 3*, que expõe os **Fundamentos Teórico-Metodológicos da Pesquisa**, objetivou apresentar algumas formulações da teoria sócio-histórica a respeito da formação conceitual, passando pela questão da antinomia indivíduo-sociedade e pela questão do significado e da consciência, de forma a explicitar as bases sobre as quais se procurou a compreensão do conceito estudado. Abordou-se, ainda, a integração entre o social e a individual que ocorre na atividade, realizada através das ações humanas, nas quais interagem as dimensões comportamentais e psíquicas, para procurar compreender a maneira como as ações trazem, em si, aspectos do conceito.

No *Capítulo 4* – **O Método**, são explicitados o problema e os objetivos da pesquisa. A seguir, são descritas as características dos professores e das escolas em que foram coletados os dados, bem como os procedimentos e as técnicas utilizados nesta coleta.

O *Capítulo 5* apresenta o primeiro resultado da pesquisa: **O Sistema de Categorias**. Construído a partir dos dados obtidos, este sistema permitiu organizar e classificar os dados, de modo a possibilitar sua análise e posterior interpretação.

Nos *Capítulos 6 e 7*, são apresentadas **A Categorização e a Análise dos Dados das Entrevistas e das Observações em Sala de Aula**, respectivamente. Mostram a eficácia do Sistema de Categorias para a finalidade a que se propôs e comenta os resultados obtidos, de modo a buscar relações entre eles. Os dados das entrevistas foram utilizados para: a) descrever o conceito de violência; b) caracterizar a visão das professoras sobre a atuação da escola e da imprensa frente à violência, bem como sobre a forma pela qual a violência estrutura ou modifica o seu cotidiano. Já os dados das observações em sala de aula possibilitaram a identificação de aspectos do conceito de violência imbricados nas ações das professoras, na sua interação com os alunos. De ambos os conjuntos de dados, foi estabelecida a comparação entre as professoras de escola pública e de escola particular, referente aos aspectos especificados.

E, finalizando o trabalho, o *Capítulo 8*, rotulado de **Conclusões**, retoma os resultados apresentados nos Capítulos 6 e 7 para analisar, à luz dos fundamentos teórico-metodológicos e da literatura sobre a violência, se e como os objetivos propostos foram atingidos.

CAPÍTULO 1

A Violência

> ***"...condenado a pedir perdão diante da porta principal da Igreja de Paris aonde devia ser levado e acompanhado numa carroça, nu, de camisola, carregando uma tocha de cera acesa de duas libras; em seguida, na dita carroça, na praça de Grève, e sobre um patíbulo que aí será erguido, atenazado nos mamilos, braços, coxas e barrigas das pernas, sua mão direita segurando a faca com que cometeu o dito parricídio, queimada com fogo de enxofre, e às partes em que será atenazado se aplicarão chumbo derretido, óleo fervente, piche em fogo, cera e enxofre derretidos conjuntamente, e a seguir seu corpo será puxado e desmembrado por quatro cavalos e seus membros e corpo consumidos ao fogo, reduzidos a cinzas, e suas cinzas lançadas ao vento."***
>
> Foucault (1975/1999, p. 9).
>
> Descrição da condenação de Demiens, em 02/03/1757.

Muitas são os problemas do atual período da história da humanidade e, dentre eles, o gerado pela violência tem merecido a preocupação de vários setores da sociedade. De acordo com Wertsch, Río e Alvarez (1998), as Ciências Humanas tem contribuído muito pouco para a compreensão e o direcionamento das questões derivadas das complexas transformações operadas por essas crises, permanecendo na estreiteza das disciplinas ou sub-disciplinas. As exceções a essa postura podem ser vistas como rupturas na tendência dominante dos discursos da academia, cujo enfoque disciplinar restrito acaba por torná-los pouco significativos para as questões sociais relevantes. Faz-se importante observar que esse discurso conservador dificilmente será capaz de dar conta de um fenômeno do porte da violência, tal a sua complexidade.

As principais características da violência que denotam sua grande complexidade estão relacionadas:

1) À POLISSEMIA DO SEU CONCEITO;
2) À CONTROVÉRSIA NA DELIMITAÇÃO DE SEU OBJETO;
3) ÀS QUANTIDADE, VARIEDADE E INTERAÇÃO DE SUAS CAUSAS E
4) À FALTA DE CONSENSO SOBRE SUA NATUREZA.

A seguir, far-se-á uma exposição sobre cada um desses aspectos, de forma a identificar e delimitar os problemas a eles relacionados, bem como a contribuição que deles se pode extrair para o estudo da violência. Faz-se necessário esclarecer que esta exposição estará centrada, basicamente, nos trabalhos produzidos nas áreas de saúde pública, de ciências sociais e de psicologia, com as suas devidas interseções.

1. A Definição da Violência

Trabalhos publicados em revistas científicas e artigos de divulgação jornalística, mesmo tendo a violência como objeto de análise, com freqüência omitem sua definição. Algumas publicações que procuram caracterizar a violência fazem-no de uma forma bastante ampla ou de forma a caracterizá-la por sua negação, ou seja, estabelecendo o que a violência *não* é. Algumas poucas exceções são encontradas em trabalhos que tratam de uma particularização da violência, como por exemplo a violência doméstica ou a violência policial, já que particularizar torna mais fácil a definição. Em outros trabalhos, contrariamente a essa particularização, são encontradas definições tão amplas que poderiam abrigar muitas outras ações humanas, a exemplo da caracterização feita por Agudelo (1989), na qual a violência é vista como um processo dirigido a certos fins, tendo diferentes causas, assumindo formas variadas e produzindo certos danos, alterações e conseqüências imediatas ou a longo prazo.

A definição proposta por Minayo e Souza (1997/1998) procura imprimir uma maior especificidade à violência, mas, ainda assim, apresenta-se ampla:

> *"a violência consiste em ações humanas de indivíduos, grupos, classes, nações que ocasionam a morte de outros seres humanos ou que afetam sua integridade física, moral, mental ou espiritual"* (p.513).

Na verdade, este tipo de definição enfatiza mais as conseqüências do que as ações que as produziram, e as ações violentas não são caracterizadas de forma a distingui-las das ações não violentas. No entanto, reconhecendo a abrangência do termo, a autora acrescenta que se deve

> *"falar de violências, pois se trata de uma realidade plural, diferenciada, cujas especificidades necessitam ser conhecidas"* (p. 513).

Definição semelhante à de Minayo e Souza (1997/1998) encontra-se no trabalho de Chaves, Ristum e Noronha (1998):

> *"A violência, compreendida como um problema de saúde pública, foi definida como qualquer ação intencional, perpetrada por indivíduo, grupo ou instituição, dirigida a outrem, que cause prejuízos, danos físicos e/ou sociais e/ou psicológicos"* (p. 1).

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

Em um artigo que relaciona instituições escolares e violência, Sposito (1998) considera extremamente difícil exprimir a violência a partir de uma única categoria explicativa; no entanto, apresenta, sem identificar a autoria, uma definição que, a seu ver, está entre as mais amplamente aceitas:

> *"violência é todo ato que implica a ruptura de um nexo social pelo uso da força. Nega-se, assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito"* (p. 60).

Sem dúvida, é uma definição que, por utilizar expressões bastante amplas, dá margem a inúmeras interpretações. Bastaria indagar o significado de nexo social ou a que força a definição se refere (física, moral, social, econômica, psicológica, etc.) para se verificar a diversidade interpretativa a que se prestam definições desse porte. A própria autora acrescenta que essa

> *"...noção encerra níveis diversos de significação, pois os limites entre o reconhecimento ou não do ato como violento são definidos pelos autores em condições históricas e culturais diversas"* (p. 60).

De acordo com Loureiro (1999), a violência como dano físico é facilmente identificável; no entanto, quase qualquer coisa pode ser considerada violência no que se refere à violação de normas, o que concorda com a afirmação de Michaud (1989) sobre a existência de quase tantas formas de violência quantas são as espécies de normas.

Um exemplo interessante de particularização da violência encontra-se na publicação do Ministério da Saúde, Brasil (1993) a respeito da violência doméstica contra a criança e o adolescente. Além de se restringir a uma modalidade específica de violência - a violência doméstica - também são particularizadas as vítimas - crianças e adolescentes. Mesmo assim, foram apontadas, para a violência doméstica, apenas características gerais, como:

> *"...é uma violência interpessoal e intersubjetiva", "...é um abuso do poder disciplinar e coercitivo dos pais ou responsáveis", "...é um processo que pode se prolongar por meses e até anos"* (p. 11).

Para lhe dar uma definição, pareceu necessário um maior afunilamento; assim, a violência doméstica foi configurada como: *a) violência física; b) violência sexual; c) violência psicológica e d) negligência.*

Como foi dito anteriormente, a particularização facilita a definição; apesar disso, observa-se que, mesmo no exemplo acima, em que a violência foi bem afunilada, ainda assim, muitas dificuldades permaneceram, como se pretende mostrar a seguir. As quatro configurações dadas para a violência doméstica foram assim definidas:

a) Violência física: *"corresponde ao uso de força física no relacionamento com a criança ou o*

adolescente por parte de seus pais ou por quem exerce de autoridade no âmbito familiar. Esta relação de força baseia-se no poder disciplinador do adulto e na desigualdade adulto-criança." (p. 11)

b) Violência sexual: *"todo ato ou jogo sexual, relação hetero ou homossexual, entre um ou mais adultos e uma criança ou adolescente, tendo por finalidade estimular sexualmente esta criança ou adolescente ou utilizá-los para obter uma estimulação sexual sobre sua pessoa ou de outra pessoa"* (p. 13) (Azevedo e Guerra, 1988).

c) **Violência psicológica:** *"evidencia-se como a interferência negativa do adulto sobre a criança e sua competência social, conformando um padrão de comportamento destrutivo"* (p. 13).

Os autores acrescentam que esta violência apresenta-se sob várias formas, das quais as mais freqüentemente estudadas são: *rejeitar, isolar, aterrorizar, ignorar, criar expectativas irreais ou extremadas sobre a criança e o adolescente, corromper.*

d) Negligência: omissão da família *"em prover as necessidades físicas e emocionais de uma criança ou adolescente. Configura-se no comportamento dos pais ou responsáveis quando falham em alimentar, vestir adequadamente seus filhos, medicar, educar e evitar acidentes"* (p. 14), mas apenas quando essas falhas não se devem à carência de recursos sócio-econômicos.

Vários problemas podem ser aí identificados, a começar pela definição de *violência física* como o uso de força física, que implica em controvérsias, apontadas pelos próprios autores do texto, a respeito de onde se situam os limites entre atos violentos e não violentos. Por exemplo, um tapinha na mão da criança representa ou não um ato de violência? As implicações de aspectos culturais também se fazem presentes, na medida em que a punição física pode ser adotada como medida educativa. Além disso, não estão contempladas, na definição, as circunstâncias em que ocorrem as violências físicas e que poderiam colocar ou tirar o caráter de violência das ações dos pais ou responsáveis. Por exemplo, o uso da força física na contenção de um filho para evitar que ele agrida fisicamente um irmão ou outro membro da família seria considerado um ato de *violência doméstica*?

Com relação à *violência sexual*, pode-se apontar a questão da intencionalidade que faz parte da definição, explicitada nas expressões *"tendo por finalidade"* e *"para obter"*. Além de ser difícil constatar a intencionalidade, sua ausência da situação pode transformar um abuso sexual numa simples demonstração de afeto familiar.

A *violência psicológica* é, sem dúvida, a que se apresenta com a definição mais vaga. *Interferência negativa, competência social* ou *padrão de comportamento destrutivo* são expressões que dificilmente encontrariam um consenso mínimo a respeito de seus significados. Assim também os termos *rejeitar, isolar, aterrorizar, ignorar, criar expectativa irreal e corromper* foram definidos de forma que podem abrigar diferentes ações, a depender das concepções de diferentes pesquisadores. A *rejeição*, como uma forma de violência psicológica, foi especificada como *"o adulto não aceita a criança, não reconhece o seu valor, nem a legitimidade de suas necessidades"* (p. 13). Não aceitar a criança, não reconhecer seu valor ou suas necessidades, são expressões bastante vagas, além de colocar a ênfase na negação. As mesmas dificuldades podem ser colocadas em relação à definição de *ignorar*: *"o adulto não estimula o crescimento emocional e intelectual da*

criança ou do adolescente" (p. 13). Como a violência coloca-se em uma realidade polissêmica, poder-se-ia pensar ser suficiente discernir entre suas múltiplas acepções, mas a questão vai além quando coloca a necessidade de um mínimo aceitável de clareza e consenso.

Essa questão parece presente em um estudo sobre a relação entre comportamentos agressivos de pré-escolares e a expressão de raiva de seus pais, realizado por Wagner e Biaggio (1996). As autoras elaboraram , com base na filmagem de dez crianças, um roteiro de 28 categorias de comportamentos agressivos que serviriam para posterior avaliação dos comportamentos agressivos das crianças em estudo. Alguns exemplos dessas categorias foram: *empurrar, atirar areia/terra, chutar, bater, puxar pelo braço, atirar objeto*. Não foi relatada uma definição de comportamento agressivo, nem foram estabelecidos alguns parâmetros que pudessem delimitá-lo, parecendo ter sido o roteiro de 28 categorias fundamentado no senso comum de uma comunidade de classe média.

Em muitos dos trabalhos considerados, um dos maiores entraves parece ser o de que as definições ignoram ou então omitem o contexto em que ocorre a violência.

Não se pretende, com as críticas formuladas, afirmar que as dificuldades inerentes à definição da violência podem ser facilmente transpostas; ao contrário, além de reconhecê-las, deve-se apontar o mérito dos que ousam propor definições, gerando novas possibilidades de ampliar os conhecimentos sobre o assunto.

Conforme afirmam Emery e Laumann-Billings (1998), a questão subjacente ao problema da definição é que a conceituação de violência é inerentemente dirigida pelo julgamento social, e não por padrões sociais imutáveis ou pela ciência empírica, o que torna difícil a obtenção de consenso. Além disso, as definições têm importantes e variadas implicações em função de diferentes propósitos. Por exemplo, os pesquisadores que estudam a extensão e a natureza da violência doméstica têm, ao propor definições, objetivos que diferem daqueles dos órgãos de proteção à criança, cujos profissionais devem decidir como e de que forma intervir nas famílias em que se apresenta a violência. Segundo os autores,

fica clara a necessidade de definições precisas em contextos específicos, porém isso não elimina a necessidade de definições consensuais, tanto para dar suporte às intervenções, quanto para traçar o quadro da epidemiologia da violência.

Gomes, Silva e Njaine (1999) realizaram um estudo bibliográfico de artigos publicados entre 1990 e 1997 sobre violência contra a criança e o adolescente. Neste estudo, 48 artigos foram classificados em 13 categorias estabelecidas pelos autores a partir da leitura dos referidos artigos. É interessante observar que a categoria mais freqüente foi a de *violência doméstica* (25%). As categorias *violência em geral*, *drogas*, *abuso sexual* e *delinqüência* foram verificadas em 16,6%, 12,5%, 10,4% e 8,3% dos artigos analisados, respectivamente. Considerando a importância dessas classificações para a configuração do "estado da arte" dos estudos sobre violência, faz-se necessário deter-se um pouco mais na maneira como Gomes, Silva e Njaine (1999) classificaram os 48 artigos analisados.

Na categorização utilizada, os critérios parecem confusos, dando margem à ocorrência de problemas na classificação. Por exemplo, um artigo que trata de abuso sexual cometido pelo pais em relação a seus filhos foi classificado em *violência doméstica* ou em *abuso sexual*? Apesar de os autores referirem-se à classificação de violências contra crianças e adolescentes, as categorias misturam violências cometidas **contra** com violências cometidas **por** crianças e adolescentes, como é o caso das categorias *violência doméstica*, *abuso sexual* e *homicídio* que fazem referência à violência cometida **contra** crianças e adolescentes, enquanto as categorias *delinqüência*, *comportamentos agressivos* e *suicídio* dizem respeito a violências cometidas **por** crianças e adolescentes[2]. Nesses casos, há uma mudança importante nos atores sociais que praticam a violência.

Outra confusão na classificação pode ser apontada na inclusão de *prostituição* e *drogas* como tipos de violência. O consumo de drogas pode ser apontado, segundo os autores, como uma violência contra o desenvolvimento

[2] Não se trata de entrar, aqui, no mérito de condições e de outras violências que, provavelmente, levaram crianças e adolescentes a cometer violências.

biopsicossocial dos usuários, mas é do seu papel como potencializador de atos de violência que os estudos tratam com maior freqüência. Neste caso, a droga (ou melhor, o seu consumo) não se constitui em tipo de violência, mas em fator que contribui para sua produção. Também a prostituição não se adequa ao rótulo de tipo de violência, a não ser que se considere que, ao praticá-la, o indivíduo esteja praticando uma violência contra si. Entretanto, considerar a droga e a prostituição como violência contra o próprio indivíduo que a pratica parece deslocar o foco do contexto sócio-histórico-cultural em que elas são produzidas.

Duas outras categorias de violência utilizadas pelos autores - *acidentes em geral* e *afogamento* - podem ser questionadas. Primeiramente, o afogamento não é uma forma de acidente? E ainda, seriam os acidentes tipos de violência ou a violência estaria implícita no desleixo, na falta de atenção e de cuidado, no pouco caso com que são tratadas as condições de vida e de desenvolvimento de crianças e adolescentes, de forma a favorecer a ocorrência de acidentes? Mesmo considerando assim, restaria ainda questionar se todos os acidentes podem ser prevenidos. Faz-se urgente que estas colocações sejam debatidas e esclarecidas, tendo em vista suas implicações em termos da participação dessas categorias nas estatísticas sobre mortalidade por violência.

Finalmente, os dois últimos tipos de violência relacionados pelos autores são: *vários*, relacionados a morbidade por causas externas e *vários*, relacionados a mortalidade por causas externas. Colocados dessa forma, não esclarecem, ao leitor, qual é a diferença entre estas categorias e aquela intitulada *violência em geral* na qual, foram incluídos artigos, a exemplo do artigo de Assis (1994), que se referem a vários tipos de violência.

É importante observar a importância de a literatura apresentar algo mais sistematizado nesse sentido, de forma a permitir uma maior organização e compreensão dos dados que vêm sendo obtidos nos estudos da violência e de suas implicações. O **Sistema de Categorias** apresentado no Capítulo 5 do presente trabalho pode ser considerado uma contribuição que, ampliando as possibilidades de utilização de uma linguagem classificatória, poderá constituir-se em mais um

passo em direção a uma maior aproximação do conceito ou de uma maior precisão na abordagem da violência.

2. A Delimitação do Objeto da Violência

Ao lado das dificuldades relativas à definição, tem se o problema da delimitação do objeto da violência. Aqui, além das muitas formas que a violência pode assumir, existe a questão da intensidade da violência, estando, na regência da referida delimitação, as normas legais e culturais que orientam a classificação das ações humanas em violentas e não violentas.

Briceño-León (1999) descreve uma tendência crescente de delitos com violência em vários países da América Latina e comenta os dados apresentados por Rubio, em uma publicação datada de 1997, que indicam não ocorrer, na Colômbia, muito mais delitos que nos países desenvolvidos; porém, nestes, os delitos com violência são da ordem de 3%, enquanto que, na Colômbia, superam os 40%. Fica clara a distinção feita por Briceño-León entre delito e violência. A mesma distinção não se verifica em outros trabalhos que, em geral, consideram todo delito uma violência.

Minayo (1994) propôs a classificação da violência em: estrutural, de resistência e de delinqüência, especificando que a violência de delinqüência

> *"...é aquela que se revela nas ações fora da lei socialmente reconhecida"* (Minayo, 1994, p. 8).

Outros autores, principalmente na área de saúde pública, utilizam essa classificação (Souza,1993; Gomes, 1994), o que indica sua aceitação de que delito é violência. O que parece estar implícito, nesta visão, é que violar os direitos do

cidadão, qualquer que seja a forma utilizada para isto, envolve a prática de violência. Assim, a ação de roubar um objeto na ausência de seu dono e a de assaltar a mão armada seguida de assassinato seriam ambas violentas, apesar da diferença de intensidade entre elas.

Uma outra controvérsia quanto à delimitação do seu objeto reside na redução da violência à delinqüência, produto de suas origens históricas de identificação da violência com a criminalidade. Esta posição é criticada por Minayo (1994) e outros autores (por exemplo, Souza, 1993) por deixar de incluir a dominação política e econômica existente nas sociedades e todas as implicações dela decorrentes.

Segundo Souza (1993), apenas recentemente a violência deixou de ser objeto quase que exclusivamente das ciências jurídicas para se incorporar a outras áreas do conhecimento; com isso, seus limites vem sendo redelineados de forma a construir, gradativamente, *"uma visão mais ampla e multifacetada do objeto"* (p.48).

Nos estudos atuais sobre a violência, mesmo quando a ênfase é colocada sobre a violência de delinqüência, há quase sempre a consideração de algum tipo de violência estrutural, em que o Estado e as organizações ou instituições da sociedade exercem opressão sobre indivíduos, grupos, classes ou nações.

Entretanto, o que se verifica na população em geral e nos meios de comunicação é algo diverso, ou seja, mantém-se a identificação entre violência e delinqüência. Basta ler, ouvir ou ver as notícias veiculadas pelos meios de comunicação para verificar que são rotuladas como violências apenas as ações delituosas e, ainda assim, de um certo tipo. Os crimes de "colarinho branco", por exemplo, não são noticiados como violência, como tampouco o são as políticas de saúde ou educação que excluem os menos favorecidos. Da mesma forma, o senso comum assim o faz; mesmo quando se trata dos segmentos sociais que mais sofrem as conseqüências da violência estrutural, estes não a reconhecem como violência.

Cruz Neto e Moreira (1999) consideram que a vinculação entre a criminalidade e a atual crise sócio-político-econômica, sem precedentes no Brasil, constitui-se em séria ameaça às pretensões hegemônicas da elite econômica.

> *"Necessitando obscurecer sua vinculação histórica com aqueles problemas, ela instrumentaliza o senso comum (com amplo apoio da mídia), divulgando a ideologizada visão de que a delinqüência é a violência em si e não uma de suas manifestações"* (p. 34).

Assim , de acordo com os referidos autores, a promoção da identificação entre violência e delinqüência, além de mostrar uma visão reducionista e preconceituosa, aponta a segurança pública e a repressão policial como as únicas esferas em que se dariam o combate e a prevenção da violência.

Os trabalhos sobre violência, encontrados na literatura, podem ser agrupados em função da maneira como delimitam seu objeto de estudo, da seguinte forma:

a) há os trabalhos que delimitam seu objeto pelas *características da* ***vítima*** da violência, assim exemplificados: violência contra a mulher, violência contra o negro, violência infantil, violência contra o adolescente, etc (Gomes, 1994; Assis, 1994; Giffin, 1994; Deslandes, 1994; Fortin, 1995).

b) outros trabalhos fazem esta delimitação pelas *características da* ***situação*** em que ocorre a violência, por exemplo: violência no trânsito, violência na escola, violência no transporte coletivo, violência rural, violência urbana, etc (Machado, 2000; Loureiro, 1999; Gullo, 1998); Mello Jorge, 1994; Peralva, 1997; Cardia, 1997).

c) são também encontrados vários trabalhos que delimitam a violência pelas próprias *características da* ***ação violenta***, como: violência sexual, violência física, violência com arma de fogo, violência verbal, etc (Giffin, 1994; Amaral e Mantovani, 1996; Cardia, 1997).

d) a delimitação feita pelas *características do* ***agressor*** pode ser exemplificada nos trabalhos sobre: violência policial, violência política, violência de marginais, violência juvenil, etc (Rondelli, 1998; Elizaga, 1998; Macé, 1999; Briceño-León, 1999; Loeber e Hay, 1997).

e) há ainda a delimitação feita em função das *características das* ***relações entre vítimas e agressores***, como a que se encontra nos trabalhos a respeito da violência doméstica ou familiar ou sobre violência do poder (Caponi, 1995; Dimenstein, 1995; Brasil, 1993; Briceño-León, 1999; Cardia, 1997; Deslandes, 1994).

f) uma outra forma de delimitar a violência é utilizando as *características das* ***causa****s* ou das ***motivações*** que levam os indivíduos a agir violentamente, como nos trabalhos sobre violência causada pelo uso de drogas ou álcool, violência motivada pela condição sócio-econômica, violência motivada pelas desigualdades sociais ou pela exclusão social (Agudelo, 1997; Minayo, 1994; Souza,1993; Gullo, 1998).

É claro que duas ou mais formas podem ser combinadas em um mesmo trabalho. É interessante acrescentar também que uma grande parte dos trabalhos brasileiros refere-se à violência sem qualquer especificação, relacionando-a, em geral, a algum aspecto ou instituição social ou então localizando-a geograficamente. Como exemplos, podem ser citados: Violência, Cidadania e Saúde Pública (Agudelo, 1997); A Violência no Brasil (Pires, 1986); Reflexões sobre a Violência na Condição Moderna (Martuccelli, 1999).

Na área de saúde pública, a violência tem sido estudada sob a categoria de Causas Externas na Classificação Internacional das Doenças (CID) da Organização Mundial de Saúde (OMS), através da mortalidade e da morbidade por ela produzidas. Assim, observa-se a apresentação de muitos dados quantitativos que descrevem os vários tipos de violência e sua relação com os diversos segmentos da população que são vítimas dessas violências e, ainda, com as conseqüências de morbidade e de mortalidade que as violências produzem e com suas diferentes localizações geográficas em termos municipais, estaduais, nacionais e internacionais. São descritos, também, os custos sociais e econômicos da violência e os anos de vida ceifados da população por ela atingida.

Entretanto, o conceito *causas externas* é considerado, por Minayo (1997), muito abrangente, por um lado, pois abarca todos os tipos de acidentes, homicídios, suicídios, lesões intencionais ou não intencionais e é caracterizado mais pelos efeitos do que pelas causas da violência. Por outro lado, a autora coloca-o como um conceito muito limitado, já que não possibilita uma classificação muito precisa e compreensiva, dificultada pela própria complexidade das manifestações da violência

A essas considerações de Minayo pode-se acrescentar que o enfoque dos referidos trabalhos privilegia sobremaneira os dados referentes às *vítimas* das violências atendidas pelos serviços de saúde ou policiais, deixando de lado as violências cujas conseqüências não exigem, na visão da população, atendimento médico ou policial. É o caso, por exemplo, de violências cujos efeitos são sociais ou psicológicos, a curto ou médio prazos e, ainda, os que se evidenciarão a longo prazo. Para estes, de um modo geral, suas vítimas não recebem ajuda institucional, seja por deficiência dos próprios serviços, seja por desinformação ou por questões culturais das próprias vítimas das violências.

Acrescente-se ainda que os dados referentes aos *produtores* da violência, sejam eles indivíduos, grupos, instituições ou sistemas, quase não são abarcados por esse enfoque, a não ser de forma indireta ou nos casos em que os que praticam a violência acabam por ser também vitimados por ela. Alguns estudos na área de saúde pública, entretanto, têm utilizado outro enfoque, a exemplo dos trabalhos de

Minayo; Gomes; Cruz Neto; Souza; Assis e Prado (1992) sobre meninos e meninas de rua e de Assis e Souza (1999) a respeito de jovens infratores. Nestes, os grupos sociais estudados são, ao mesmo tempo, vítimas da violência estrutural e produtores da violência delinqüencial.

Apesar dos problemas apontados, esses estudos têm conseguido traçar um perfil da morbimortalidade por causas externas que, mesmo sendo edificado com base em dados *"por natureza problemáticos, provisórios e tentativos"* (Minayo, 1997, p. 253), têm sido de grande utilidade para o conhecimento cada vez maior da violência e de sua trajetória no país e no mundo. E esse tipo de perfil constitui, sem dúvida, uma grande parte da base sobre a qual se apoiam reflexões, interpretações e proposições de estratégias anti-violência que têm sido feitas pelos estudos na área de saúde pública e também de outras áreas.

3. As Causas da Violência

A terceira classe de problemas relacionados à complexidade da violência refere-se à quantidade, variedade e interação de suas causas.

Não se encontrou, entre os estudos sobre a violência, uniformidade no que diz respeito a essas causas. Mais especificamente, as discordâncias referem-se à identificação de quais são elas, à sua classificação e rotulação, à atribuição de sua importância e, enfim, à própria concepção de causalidade da violência.

Em vista desse quadro, as causas da violência serão abordadas de acordo com a seguinte organização:

a) Em primeiro lugar, serão expostos e comentados vários trabalhos que indicam as causas da violência;

b) A seguir, serão apresentadas e comentadas propostas de classificação ou organização das causas, feitas por diferentes autores, culminando com uma proposta que pareceu, no presente trabalho, possibilitar uma melhor compreensão de como as causas organizam-se e interatuam;

c) Finalmente, procurar-se-á identificar os aspectos em que há concordâncias a respeito dessas causas.

Há uma unanimidade entre os estudiosos da violência sobre as enormes dificuldades na identificação de suas causas. Mesmo concordando com a existência dessas dificuldades, para esclarecer o recrudescimento da violência no Brasil, Cruz Neto e Moreira (1999) sugerem que está em jogo uma complexa constelação de fatores que compõem o seguinte quadro:

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

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

a) *Sistema escolar*, especialmente o público, no qual as crianças ingressam tardiamente, os professores são mal pagos, desmotivados e despreparados, o número de horas aula é pequeno (no máximo quatro horas diárias), não garante a transmissão de conhecimentos básicos, não soube adaptar-se ao ensino de massa, sua organização permite a infiltração de drogas.

b) *Moradia,* cuja crise é agravada por políticas inadequadas que só fazem aumentar o número de desabrigados, formando uma população ameaçada e ameaçadora, presa fácil para os chefes da droga e do crime, que dela se servem para o roubo, a prostituição e a venda de drogas. Acrescente-se a isso os meninos de rua, que são freqüentemente explorados em troca de "proteção",

e os moradores das periferias das cidades, que formam as populações mais vulneráveis e desvalidas.

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

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

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

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

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

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

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

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

Pode-se observar que Cruz Neto e Moreira (1999), apesar de apontar para fatores de grande relevância no quadro da violência, a separação desses fatores e seus respectivos rótulos não deixam claro o tipo de organização que se pretendeu imprimir às causas da violência. Além disso, os referidos autores não fazem qualquer referência a causas pessoais, a não ser como decorrentes das causas contextuais.

Já um levantamento de 600 trabalhos sobre violência doméstica, feito por Reichenheim, Hasselmann e Moraes (1999)[3], mostrou que os principais determinantes e fatores de risco abordados foram: fatores pessoais/psicológicos dos indivíduos envolvidos; história de violência em gerações anteriores ou em idades precoces; fatores ambientais e sócio-econômico-culturais das famílias;

[3] Este levantamento foi feito pelos autores através da leitura de títulos e resumos de cerca de 600 artigos publicados em periódicos indexados na rede Medline e Lilacs, no ano de 1996.

características situacionais presentes no momento da violência. Observe-se que, enquanto Cruz Neto e Moreira enfatizaram os fatores sócio-econômicos, institucionais, culturais e demográficos, nos trabalhos analisados houve o predomínio de fatores pessoais e dos sócio-econômico-culturais presentes no ambiente mais próximo dos indivíduos que praticam a violência.

Na mesma direção desses trabalhos estão os resultados da investigação feita com jovens infratores e não infratores, realizada por Assis e Souza (1999), os quais mostraram que os principais fatores de risco relacionados aos infratores foram: consumo de drogas, círculo de amigos, tipos de lazer, auto-estima, posição entre os irmãos, princípios éticos, vínculo afetivo com a escola ou os professores e violência dos pais. As autoras destacam a importância do tipo de amigos e sua relação com o tipo de lazer e com o uso de drogas; destacam, também, a influência da violência doméstica severa no desencadeamento da delinqüência. A identificação de rede de interligações entre os fatores é outro resultado que mereceu a atenção especial das autoras, assim exemplificada:

> *"...uma relação familiar conflituosa pode facilitar o envolvimento do adolescente com o uso de drogas que, por sua vez, estimula a entrada para o mundo infracional"* e também *"a associação entre a violência na comunidade, as condições econômicas da família, o possuir parentes presos por envolvimento na criminalidade e a utilização de drogas"* (p. 142).

Em um trabalho sobre adolescentes infratores e medidas educativas, Silva e Rossetti-Ferreira (2000) alertam para o fato de que o desconhecimento de fatores envolvidos na problemática da violência, além de dificultar a promoção de ações combativas, faz recrudescer o uso de falsas justificativas, exemplificadas pela alegação de que o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal 8069/90) estaria promovendo a impunidade e, conseqüentemente, a criminalidade. Justificativas desse tipo, ao questionar os direitos legalmente conferidos aos adolescentes, desloca o foco da responsabilidade do Estado na promoção das condições presentes no cotidiano desses jovens.

Focalizando as causas da violência no Brasil no bojo do processo de transição do período de 21 anos de regime autoritário para o regime democrático, Pinheiro e Adorno (1993) avaliam que, a despeito dos avanços, este processo não teve muito êxito em instaurar efetivamente o Estado de Direito; as elites políticas mantém sua dominação sobre a maioria pobre e excluída dos direitos e as forças militares mantém suas prerrogativas, especialmente as relativas à condução da segurança interna e externa.

O início do regime democrático sobrepõe-se ao fim do milagre econômico em cujo quadro se desenham a alta da inflação, o aumento da dívida externa e a recessão econômica. No campo social

> *"...persistiram graves violações de direitos humanos, produto de uma violência endêmica, radicada nas estruturas sociais, enraizada nos costumes, manifesta quer no comportamento de grupos da sociedade civil, quer no dos agentes incumbidos de preservar a ordem pública"* (Pinheiro e Adorno, 1993, p.107).

Os autores colocam ainda que, nesse processo de transição, por paradoxal que possa parecer,

> *"...recrudesceram as oportunidades de solução violenta de conflitos sociais e de tensões nas relações intersubjetivas"* (p.107).

Ao longo de todo o artigo de Pinheiro e Adorno (1993), com forte ênfase na violação dos direitos humanos, pode-se extrair uma série de fatores causais da violência, presentes na sociedade brasileira: narcotráfico; discriminação e marginalização de negros e indígenas; valores individualistas; subcultura delinqüente (que vai da ojeriza ao trabalho ao negócio rendoso, solapando as relações de lealdade e solidariedade); cultura da corporação policial que se propõe papéis que não pode desempenhar (diminuir a criminalidade, por exemplo) ou que não deve desempenhar (como ocupar espaços e abater criminosos); debilidade das instituições judiciais; injustiça social e ausência de políticas sociais capazes de

restituir infância a crianças e adolescentes; concentração acentuada de renda, com profundas desigualdades sócio-econômicas, incluindo desigualdades regionais.

Como conseqüência da situação sócio-econômica em que se encontra o Brasil, tem-se a desesperança dos que presenciam a queda constante na qualidade de vida, sem vislumbrar melhorias para o futuro. Crianças e adolescentes, vítimas preferenciais da violência, respondem à violência com a única linguagem que aprenderam com as adversidades de sua vida, a linguagem da violência. Dessa forma, Pinheiro e Adorno (1993) acrescentam a desesperança em uma vida melhor e a própria violência a que são submetidas pessoas em períodos importantes de seu desenvolvimento como fatores de construção da violência.

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

A relação entre pobreza e violência tem sido trazida, muitas vezes, para a discussão ideológica, na qual a pobreza é acusada de vilã da história. Se, por um lado, esta acusação tem o mérito de indicar a necessidade de reduzir as desigualdades econômicas, através de uma melhor distribuição de rendas, por outro, reduz a relação a uma linearidade de causa e efeito que não se mantém na prática. As pesquisas têm evidenciado que não basta ser pobre para ser violento (Emery e Laumann-Billings, 1998; Briceño-León, 1999; Minayo, 1997; Pinheiro e Adorno, 1993); entretanto, evidenciam, ainda, que a maioria dos criminosos ou infratores é oriunda das classes populares, mas é também nas classes populares que se encontra a grande maioria das vítimas da violência, tanto da violência estrutural como da violência de delinqüência (Pinheiro e Adorno, 1993; Minayo, 1997). Nas palavras de Briceño-León (1999),

> *"...a maior parte das vítimas da violência urbana são homens jovens e pobres"* (p. 515).

Diz o autor que há uma sensação geral de que a classe média e alguns setores da classe alta são as vítimas preferenciais da violência, mas que uma análise mais detalhada dos dados mostra que essas vítimas estão, na verdade, situadas na classe baixa. No Jardim Ângela, uma zona pobre de São Paulo, a taxa de homicídios (111 por 100.000 habitantes) é mais que o dobro que a da cidade tomada no seu conjunto (49 por 100.000 habitantes). No Rio de Janeiro, as zonas mais nobres apresentam taxas de homicídios de pessoas entre 15 e 34 anos bem mais baixas (Lagoa: 23 por 100.000; Botafogo: 28 por 100.000) que as encontradas nas zonas pobres, como Rio Comprido (144 por 100.000) e São Cristóvão (177 por 100.000 habitantes). O autor acrescenta que este tipo de dado se reproduz nas grandes cidades da América Latina. Tais dados são confirmados pelos apresentados por Paim, Costa, Mascarenhas e Silva (1999) e Freitas, Paim, Silva e Costa (2000), para a cidade de Salvador. Os locais habitados pela população de baixa renda apresentaram as maiores taxas de mortalidade por causas externas, na faixa etária de 20 a 29 anos (de 188,7 a 262 por 100.000 habitantes), durante o período de 1988 a 1994, sendo as mortes por homicídio a primeira causa de morte na maioria desses distritos.

Uma afirmação importante em relação à pobreza, feita por Emery e Laumann-Billings (1998), é a de que as pesquisas sobre violência doméstica têm mostrado, com uma certa consistência, que a principal diferença entre as famílias pobres nas quais ocorre violência doméstica e aquelas nas quais não ocorre reside no grau de coesão social e cuidado mútuo existente na comunidade a que pertencem essas famílias.

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

Em um trabalho sobre agressividade na adolescência, na perspectiva etológica, Otta e Bussab (1997) também consideram a multicausalidade e deixam

clara a importância da interação entre causas pessoais e situacionais na produção da agressão, como mostra a citação a seguir:

> *"...a agressão é o resultado conjunto de variáveis de estado do indivíduo, que incluem personalidade e experiência prévia, e condições situacionais liberadoras, que incluem uma ampla gama de condições ambientais aversivas"* (p.4).

Em vista dessa variedade causal, algumas tentativas tem sido feitas no sentido de encontrar uma instância capaz de explicar todos os tipos e formas de violência. Uma delas seria a **cultura da violência** que estaria na base de todos os comportamentos violentos, embora as formas de expressão pudessem apresentar muitas diferenças. Comenta Briceño-León que essa hipótese pode parecer atraente, porém não há elementos necessários e suficientes para sustentá-la. Outra hipótese globalizante diz respeito aos **traços biológicos** dos indivíduos violentos, não uma proposta do tipo lombrosiana, mas uma proposta no nível bioquímico, relacionada, por exemplo, aos níveis de serotonina do organismo. Na opinião do autor, mesmo que seja plausível a associação de traços biológicos com a agressividade, este não parece ser o caminho adequado para compreender um fenômeno social do porte da violência, que atinge uma vasta população da América Latina. O autor considera que, da perspectiva das ciências sociais, existem explicações mais adequadas às mudanças sociais pelas quais a região tem passado nos últimos tempos.

Alguns trabalhos têm procurado apresentar uma classificação das causas, de modo a possibilitar uma melhor compreensão de como elas se organizam e interatuam.

A organização proposta por Briceño-León (1999), no sentido de estimular uma maior reflexão, divide os fatores causais em três tipos: os que originam a violência, os que a fomentam e os que a facilitam. Quanto aos fatores que *originam* a violência, Briceño-León (1999) aponta a ruptura dos controles sociais

tradicionais, o processo de empobrecimento[4] e a insatisfação das expectativas. Nos fatores que *fomentam* a violência estão incluídas: a organização ecológica da cidade, a ausência de mecanismos de resolução de conflitos e a impunidade dos infratores. E, finalmente, como fatores que *facilitam* a violência o autor coloca: o consumo de álcool como facilitador da expressão pessoal sem controles, a banalização da violência pelos meios de comunicação e o porte de armas relacionado ao aumento da letalidade.

Ë interessante notar que Briceño-León não explicita os critérios utilizados para caracterizar os fatores como *originadores*, *fomentadores* ou *facilitadores* da violência. Pode se supor, inicialmente, a existência de uma hierarquia entre esses três tipos de fatores, de forma que os originadores teriam um maior poder de ação causal, em seguida estariam os fomentadores e, por último, os facilitadores.

Ou então poder-se-ia pensar em fatores cujas características causais são diferentes. No entanto, parece que essas suposições não se sustentam quando se tenta aplicá-las aos fatores que o autor relaciona sob os rótulos de *originadores, fomentadores* e *facilitadores.*

Em busca de uma organização diferente, Assis e Souza (1999) realizaram um trabalho no qual utilizaram o modelo explicativo da gênese da delinqüência juvenil concebido por Schoemaker, por parecer-lhes um modelo útil na orientação, organização e direcionamento do tema. São três os níveis de conceitualização englobados pelo modelo: 1) *nível estrutural*, referente a condições sociais; 2) *nível sócio-psicológico*, referente a controle social da família, da escola e das demais instituições responsáveis pelo adolescente, a auto-estima (associada à influência da família e do grupo de pares) e 3) *nível individual*, referente a aspectos biológicos e psicológicos.

O modelo utilizado na organização dos fatores causais, apesar de se mostrar útil, não diferencia, com muita clareza, os níveis de fatores, parecendo confundir, por exemplo, os níveis sociais com os psicológicos.

[4] O autor afirma que a pobreza não gera a violência, porém é difícil pensar que a pobreza crescente na região não se relacione com o incremento da violência. Entretanto, parece mais clara a relação da violência com o processo de empobrecimento que com a pobreza, pois o processo indica uma maior carência relativa e uma ruptura com a esperança de uma vida melhor.

Em um artigo sobre a violência doméstica, Emery e Laumann-Billings (1998) indicam os fatores que contribuem para o seu desenvolvimento: fatores individuais de personalidade, padrões de interação familiar, pobreza e desorganização social, pressões acentuadas e o contexto cultural no qual a família vive. Os autores afirmam que o modelo ecológico de Bronfenbrenner tem sido útil para integrar pesquisas que objetivam identificar fatores de risco para a ocorrência da violência doméstica, utilizando quatro níveis de análise:

1) **Características individuais**, que incluem fatores de personalidade tais como baixa auto estima, fraco controle dos impulsos, *locus* externo de controle, afetividade negativa e alta responsividade ao estresse. A dependência de álcool e drogas também tem um papel bastante importante.

2) **Contexto social imediato**, especialmente o sistema familiar, tem implicações relevantes, tanto para a etiologia como para a manutenção da violência familiar. Vários estudos têm investigado a contribuição de fatores como tamanho e estrutura da família, fatores produtores de estresse como desemprego ou morte na família, e estilos característicos de resolução de conflitos.

3) **Contexto ecológico mais amplo**, referente a características da comunidade na qual a família está inserida, tais como pobreza, ausência de serviços de suporte à família, isolamento social e falta de coesão na comunidade. Altos níveis de desemprego, moradias inadequadas, estresses diários e violência na comunidade também contribuem para o aumento dos riscos.

4) **Contexto sócio-cultural**, cujos fatores têm sido apontados como mantenedores da violência doméstica. Valores e crenças presentes na cultura, tais como o uso de punição física na privacidade da família e a violência veiculada pelos meios de comunicação de massa são exemplos desses fatores.

Emery e Laumann-Billings (1998) citam, ainda, os estudos que mostram a contribuição dos fatores biológicos para a origem da violência doméstica, tanto em termos de padrões de predisposições humanas como de diferenças individuais de comportamento.

Por esta breve exposição, vê-se que podem ser muitas e variadas as causas da violência e que não há uniformidade entre os estudos no que diz respeito a quais são essas causas, nem quanto a sua classificação, rotulação e atribuição de importância. Observa-se, até mesmo, discordâncias quanto à própria concepção de causalidade da violência.

Numa tentativa de sistematizar a grande variedade e quantidade de causas da violência apontadas pelos trabalhos consultados, procurou-se classificá-las em função de como o ambiente em que elas se encontram estão relacionados aos que praticam a violência, num modelo que guarda muitas semelhanças com a proposta de Bronfenbrenner (1996) Dessa forma, foram estabelecidas duas grandes categorias: **causas contextuais** e **causas pessoais**. As causas contextuais foram divididas em duas subcategorias, de acordo com sua maior ou menor proximidade em relação aos agressores: **causas contextuais distais** e **contextuais proximais**.

As **causas contextuais distais** mais freqüentemente citadas são as produzidas pela conjuntura econômica, social, política e cultural, a exemplo de pobreza, miséria, fome, desemprego, discriminação e marginalização social, violação de direitos humanos, má distribuição de rendas, exclusão social, hegemonia de valores individualistas, impunidade de criminosos, contraventores e corruptos, cultura da violência, narcotráfico, autoritarismo, abandono de crianças. Sua presença é marcante no sentido de que moldam todo um modo de ser e de funcionar de uma sociedade.

Causas contextuais proximais seriam eventos relacionados à violência que estão presentes no ambiente e com os quais os indivíduos que praticam a violência têm contato direto. Modelos de violência em casa, na rua e nos meios de comunicação, desorganização ou desestruturação familiar, uso predominante de punição para promover a disciplina em diversas instituições sociais (família, escola, religião, Febem, etc) são exemplos encontrados em vários trabalhos sobre violência.

As **causas pessoais**, próprias dos indivíduos que praticam a violência, podem ser exemplificadas por consumo de drogas e álcool, desequilíbrio emocional, questões passionais, estresse, temperamento, natureza ou índole da

pessoa, auto-estima muito alta (Loeber e Hay, 1997) ou baixa (Emery e Laumann-Billings, 1998), etc.

Deve-se notar, porém, que mesmo as causas ditas pessoais estão intimamente relacionadas com os contextos proximal e distal, assumindo-se, de acordo com a posição da teoria sócio-histórica proposta por Vygotsky, que a construção da subjetividade humana processa-se do social para o individual, através das relações sociais que se estabelecem no contexto cultural. Também a teoria das representações sociais, proposta por Moscovici (1978) coloca-se contrária à dicotomia social-individual, destacando, nas representações sociais dos indivíduos, a importância do conhecimento partilhado socialmente.

Dessa forma, assumindo a perspectiva das teorias acima referidas em relação às causas da violência, a proposta de classificação dessas causas em pessoais e contextuais tem mais um sentido de organização que de separação conceitual.

O quadro traçado acima constitui uma pequena amostra de como os estudiosos da violência têm tratado a questão das suas causas, mas parece suficiente para mostrar que há diferentes ênfases nos vários tipos de fatores; há também concordâncias e divergências a respeito de quais são esses fatores e de qual a sua importância. Entretanto, há uma clara unanimidade quanto a alguns aspectos que podem ser sintetizados em:

a) multicausalidade da violência;

b) interação entre os fatores causais e

c) atuação de fatores contextuais e pessoais na constituição da violência.

4. A natureza da violência

Outro problema que se coloca no estudo da violência diz respeito às controvérsias quanto à sua natureza. A pergunta recorrente, para a qual não existe uma única resposta é: *a violência faz parte da natureza do homem?* Como ocorre com os demais objetos de conhecimento, a violência terá suas origens definidas em função da visão de homem e de mundo que está subjacente às posições teóricas adotadas como referenciais para seu estudo.

Assim, Lorenz (1979), o fundador da etologia, postula a existência de um instinto geral de agressão na espécie humana, como também em outras espécies animais, que estaria na gênese da violência. Compatível com a teoria darwiniana da evolução das espécies, esse instinto teve acentuada funcionalidade na história evolutiva do homem. Entretanto, com a tecnologia da vida moderna, comportamentos agressivos que foram úteis no passado evolutivo da espécie, tornaram-se apenas destrutivos. Posição semelhante é advogada por Eibl-Eibsfeldt (1970), que considera a agressividade no homem um fenômeno universal, apesar de os comportamentos agressivos não serem padronizados; considera, ainda, que as muitas evidências já apresentadas não permitem a suposição de que a agressividade seja atribuída apenas à aprendizagem. Tomando-as como explicação simplista e de fácil aceitação popular, autores como Montagu (1978) opõem-se às conclusões sobre a natureza inata da agressão, argumentando, entre outras coisas, que elas favorecem a aceitação da violência humana como algo natural, como parte da natureza humana.

Para Lorenz (1979), a função conservadora da espécie é muito mais evidente nos combates entre espécies diferentes do que nos combates dentro da mesma espécie. Muitos etólogos compartilham a posição de Eibl-Eibsfeldt (1970) de que a espécie humana não possui um alto grau de agressividade intra-espécies, o que se evidencia na comparação entre comportamentos agressivos e não agressivos nas relações humanas. Apesar disso, Lorenz (1979) chama a atenção para sua importância, afirmando:

> *"Temos boas razões para considerar a agressão intra-espécie, na situação cultural histórica e tecnológica atual da humanidade, como o mais grave de todos os perigos. Mas a nossa probabilidade de lhe fazer face não melhora se a aceitarmos como algo de metafísico e de inelutável. Mais vale seguir a conexão de suas causas naturais"* (p. 43).

É interessante destacar que, mesmo defendendo o instinto de agressão como base originária dos comportamentos agressivos do homem, Lorenz não adota uma posição fatalista, considerando que fatores psicológicos e culturais podem exercer a ação de inibir a agressividade humana. Para Abreu (1995/1996), as posições de Lorenz no plano da explicação e no plano da ação demonstram ambigüidade. A formulação de Lorenz de que o instinto de agressão estaria no bojo da luta pela vida, de modo a garantir a sobrevivência da espécie, e de que falhas ou desvios deste instinto seriam responsáveis pelo seu caráter destrutivo denota, para Abreu (1995/1996), uma ambivalência de opostos. Sua crítica se amplia com o questionamento da fundamentação teórica e empírica da afirmação de Lorenz sobre as falhas ou desvios do instinto de agressão.

Em uma pesquisa mais recente, de perspectiva etológica, anteriormente citada (Otta e Bussab, 1997), afirmou-se que as autoras colocam claramente a importância da atuação conjunta de fatores pessoais e situacionais na produção da violência. De forma menos clara, pode-se entender, no trabalho, a negação da existência de um instinto geral de agressão e a aceitação de uma base biológica para a agressividade. No entanto, ao rotular de *liberadores* os fatores situacionais, parece estar implícita uma concepção inatista da agressão, na medida que a função de liberação dos estímulos situacionais só tem sentido se houver padrões prontos para serem liberados.

De acordo com Lordelo (2000), vários pesquisadores como Wilson, Moyer e Johnson, na linha da sociobiologia, têm defendido uma base biológica para a agressão, negando a existência de um instinto geral de agressividade. A autora afirma, ainda, que pesquisas ecológicas têm contribuído para a recusa do instinto geral de agressividade, mostrando que comportamentos agressivos seriam

causados por condições adversas à vida da espécie, como uma grande densidade populacional, por exemplo, e não ocorreriam em situações em que não trouxessem vantagens.

No relato de pessoas leigas a respeito de episódios de violência é bastante comum a inclusão de impulsos "cegos", incontroláveis. A esse respeito, Loureiro (1999) refere-se ao relato de um aluno sobre um fato violento:

> *"Não sei o que deu em mim, parecia um bicho, fiquei cego." (p. 54)*

e ao relato de uma professora que, um pouco depois de apartar uma briga de alunos, depara-se com nova briga entre os mesmos alunos:

> *"Não sei o que deu em mim, fiquei enfurecida, saltei entre os dois e, mesmo correndo o risco de ser furada pelo ferro que um deles segurava como arma, separei os meninos"* (p.54).

Atribuir a violência a um impulso incontrolável, que coloca a pessoa *"fora de si"* ou a iguala a *"um bicho"* parece , de alguma forma, isentá-la da responsabilidade de sua ação, tornando, portanto, mais fácil a sua aceitação.

Uma outra posição inatista em relação à agressão é a de Freud, que contrapõe as pulsões de vida e de morte, sendo a pulsão de morte responsável pela agressividade humana. A energia das pulsões, diferentemente dos instintos, pode ser investida em uma grande variedade de objetos, de forma que os sentimentos negativos podem encontrar outras saídas que não sejam a da agressão. Assim, mesmo considerando o homem naturalmente perverso, a educação e a cultura podem regular as pulsões, sublimá-las.

Comentando a trajetória do pensamento de Freud, Costa (1986) afirma que não existe, para Freud, um instinto de violência, mas sim um instinto agressivo que pode coexistir com a possibilidade do homem desejar a paz e de empregar a

violência. Coloca, assim, a diferença entre agressividade e violência: a agressividade está relacionada às necessidades e defesa do agressor, enquanto que a violência é o emprego desejado da agressividade. Como só os homens desejam, a violência é um fenômeno exclusivamente humano.

Também derivada das bases psicanalíticas, a posição de Figueiredo (1998) afirma a impossibilidade de uma vida social completamente destituída de ingredientes agressivos e violentos. Nas palavras do autor,

> *"Se há, evidentemente, condições de violência excessiva e destrutiva, há, também, e em qualquer cultura, uma prática inevitável e, atrevo-me a dizer, indispensável de violência, violência estruturante e constitutiva das subjetividades. Contê-la, canalizá-la, organizá-la, integrá-la e combiná-la com outros motivos das práticas sociais, etc., são desafios tanto à vida das coletividades como às vidas de cada um de nós; eliminá-la, ao contrário, seria tanto impossível como extremamente perigoso: ela ressurgiria mais adiante de forma inesperada e, provavelmente, devastadora"* (p. 54).

Dadoun (1998), num enfoque filosófico da posição freudiana, defende uma característica do homem que considera

> *"primordial, essencial, e até mesmo constitutiva de seu ser, a saber: a violência"* (p. 8).

E apresenta o *homo violens* como um ser humano *"definido, estruturado, intrínseca e fundamentalmente pela violência"* (p. 8).

Contrapondo-se às posições inatistas da agressão, encontram-se as posições que defendem que a agressão é aprendida. Na perspectiva da teoria da aprendizagem social, cujo representante mais proeminente é Bandura, o comportamento agressivo é adquirido por modelação (aprendizagem por observação de modelos) ou por experiência direta e sob a influência de fatores

biológicos estruturais. Após adquirido, o comportamento agressivo é mantido por três tipos de conseqüências: a) conseqüências externas, diretamente fornecidas ao comportamento agressivo; b) conseqüências observadas, referentes aos comportamentos dos modelos e c) conseqüências auto produzidas, ou auto reforço (Bandura, 1973; Evans, 1979).

O trabalho de Gomide (1996) analisa a agressão humana sob dois enfoques: o etológico e o da teoria da aprendizagem social e finaliza com um esboço sobre como estariam relacionados esses dois enfoques.

Segundo a autora, as estratégias de contenção da agressividade, do tipo prisões, pena de morte, penalizações legais não se têm mostrado eficientes para substituir os rituais de apaziguamento que limitam a agressividade de espécies não humanas. O ambiente urbano não inclui neutralizadores capazes de impedir a agressão intra espécie.

> *"Talvez a forma de vida contemporânea, em centros urbanos, esteja muito distanciada daquela para a qual o homem foi preparado biologicamente para viver"* (p. 84).

Apesar de essa parecer uma tentativa muito pouco elaborada para o estabelecimento de uma interação de tal porte, tem o mérito de apontar alguns aspectos que poderiam abrir caminho para percursos mais longos e complexos.

Para o behaviorismo radical, o repertório comportamental do homem é composto de alguns poucos comportamentos reflexos (inatos) e, na sua maior parte, de comportamentos operantes (aprendidos). Os operantes são produtos da interação de duas histórias: a história genética, que abarca todo o processo evolutivo da espécie humana, e a história ambiental, que se refere a toda a rede de relações do indivíduo com o meio em que vive. De acordo com Skinner (1976; 1982), não há possibilidade de separar as histórias filo e ontogenética; já no momento da concepção, inicia-se a interação entre as duas histórias. Três conjuntos de contingências são responsáveis pela seleção dos comportamentos humanos. As contingências de sobrevivência, relacionadas à história filogenética,

selecionam os comportamentos reflexos; os comportamentos operantes são forjados nas contingências de reforço, relacionadas à história individual do homem; as contingências culturais selecionam as práticas culturais e se referem à história de grupos sociais. Assim, todo comportamento humano, incluindo o comportamento violento, tem a marca da interação entre esses tipos de contingência, já que o homem é um membro da espécie humana que vive e se desenvolve em um meio físico, social e cultural.

Os estudos em Sociologia, Antropologia, Política, História e Psicologia Social têm focalizado a violência como um fenômeno gerado nos processos sociais, históricos e culturais, afirmando a inadequação de se estudar a violência de forma independente da sociedade que é responsável pela sua produção. Em muitos desses estudos, é muito difícil identificar o referencial teórico utilizado, mas fica clara a concepção de fenômeno social e humano da violência. Fica clara, também, a incompatibilidade com as posições que defendem a natureza biológica da violência. A não ser que se visualizasse, no seu bojo, a aceitação da separação entre agressividade e violência, de forma que a agressividade seria considerada parte integrante da natureza humana e de outras espécies animais, enquanto que a violência seria sócio-histórico-culturalmente construída e, portanto, exclusivamente humana.

Em um trabalho que trata do comprometimento da saúde de meninas de rua produzido pela violência, Gomes (1994) assinala sua posição citando a assumida pelo Claves[5] (1993) que vê a violência

> *"...nas relações institucionais, interpessoais e simbólicas, dentro de um processo histórico sócio-econômico, político e cultural que a contextualizam, a reproduzem e também possibilitam a sua superação"* (p. 25).

Com a adoção desses pressupostos, sua pesquisa focaliza, basicamente, a violência estrutural, nos moldes propostos por Minayo (1994).

[5] CLAVES: Centro Latino-Americano de Estudos de Violência e Saúde "Jorge Careli", da Escola Nacional de Saúde Pública/FIOCRUZ.

Souza (1993), em um estudo epidemiológico da mortalidade por causas externas, expõe seus pressupostos na abordagem da violência, tomando-a como

> *"...uma **expressão essencialmente humana** que possui um caráter histórico o qual lhe outorga a condição de ser **universal** e **específica** nas variadas formas de organização social, uma vez que sempre esteve presente nas diferentes sociedades, com a sua concretização em eventos específicos, estando inerentemente ligada ao modo como os homens se organizam em sociedade"* (p. 50).

A autora acrescenta que compreender a violência na sua totalidade

> *"...significa desvendar a estrutura sócio-histórica e cultural da sociedade na qual ela se realiza. Significa, ao mesmo tempo, entender a unidade dialética na qual ela é sintetizada, que são os homens, atores sociais que a protagonizam, situando-se, simultaneamente, como agentes e vítimas, sujeitos e objetos"* (p. 50).

Minayo (1997) contextualiza a violência social como

> *"...tema das Ciências Sociais, pertencendo antes ao mundo da vida, das relações socioeconômicas, políticas e culturais, historicamente contruídas"* (p. 247).

Nesta mesma linha, Minayo e Souza (1999) abordam a violência como um fenômeno histórico-social, construído em sociedade, que assume, por vezes, uma forma própria de relação pessoal, política, social e cultural, por vezes resulta das interações sociais e, ainda, por vezes, é um componente cultural naturalizado.

Muitos estudos realizados na área das ciências sociais, como os de Pinheiro e Adorno (1993); Caponi (1995); Adorno (1998 e 1999); Elizaga (1998);

Gullo (1998); Macé (1999) e Martucelli (1999) assumem a violência como tendo origem social.

Posição semelhante pode ser identificada em inúmeros outros trabalhos, especialmente os realizados na área da saúde pública, a partir do início da década de 1990, a exemplo dos estudos de Minayo (1993, 1997); Minayo e Souza (1993); Ministério da Saúde, Brasil (1993); Deslandes (1994, 1999); Assis (1994); Agudelo (1997); Briceño-León (1999); Chesnais (1999), dentre outros. Até mesmo na área de engenharia de transportes pode-se encontrar tal pressuposto em relação à violência (Faria e Braga, 1999).

Os estudos psicológicos da violência têm adotado, basicamente, um dos seguintes enfoques sobre sua origem: o sócio-estrutural, o psicológico e o biológico, ou a combinação entre eles (Cabral, 1999; Monteiro, Cabral e Jodelet, 1999; Lamanno-Adamo, 1999; Rouquette, 1999).

A presente pesquisa assume, coerentemente com os pressupostos da psicologia sócio-histórica, especificados no Capítulo 3, que a violência, como parte das ações humanas, é um fenômeno socialmente construído e que, portanto, qualquer estratégia que pretenda combatê-la deve trilhar o caminho da construção de uma nova história.

CAPÍTULO 2

Violência e Escola

Um estudante matou um colega de classe com 13 tiros, durante uma aula de português, na escola Bartolomeu Carlos, em Guarulhos (Grande SP). O autor dos disparos teria se irritado com a interferência do colega em um jogo de cartas que estava ocorrendo dentro da sala de aula.

Jornal **Folha de São Paulo,** 01/05/1999

A mesma reportagem do jornal **Folha de São Paulo** sobre este triste episódio ocorrido em Guarulhos, relata, a seguir, uma série de outros dezessete graves episódios de violência, que aconteceram no curto período de dois meses e meio, em outros colégios do Estado de São Paulo.

Apesar de fatos como este serem muito chocantes, provocando uma verdadeira comoção popular, eles são episódicos e não retratam, verdadeiramente, a violência na escola.

Sem a pretensão de esgotar o assunto, o tema **Violência e Escola** será abordado, neste capítulo, sob três aspectos principais, selecionados em função dos objetivos da pesquisa:

1. A violência estrutural refletida na desvalorização social e no empobrecimento do professor;
2. A banalização da violência na escola e
3. A violência no cotidiano escolar e sua relação com a família e a comunidade.

A situação do professor, especialmente a do professor de primeiro grau, crescentemente deteriorada, tem sido apontada por vários autores como um importante fator que afeta a qualidade de ensino. Ela será abordada, aqui, com o foco principal voltado para a sua relação com a violência.

1. A Violência Estrutural Refletida na Desvalorização Social e no Empobrecimento do Professor.

> ***"Os professores não são preparados, a nossa realidade é essa, para lidar com muito tipo de violência. Não são preparados. (...) A escola deveria levar esses meninos*** **(os meninos de rua)** ***para a escola, mas para isso o professor teria que ter uma outra formação, que nós sabemos que não temos. Teríamos que ter, digamos assim, um ambiente totalmente diferente do que temos na escola..."***
>
> Professora B3

As mudanças no quadro profissional dos professores produzidas pelo aumento no número de alunos, pela sua heterogeneidade sócio-cultural, pelas novas demandas de escolarização geradas pela sociedade, pelo impacto de novas concepções do ensino e de formas de lidar com o conhecimento não têm sido acompanhadas pela implementação de políticas educacionais que sejam capazes de enfrentar os desafios e de valorizar os profissionais de ensino (Gatti, 1996).

Uma investigação, feita com professores de primeiro grau de escolas municipais e estaduais do Rio de Janeiro (Junqueira e Muls, 1997), mostrou o processo de pauperização desses docentes, ao longo do período entre 1979 e 1996, levando-os a condições de vida crescentemente precárias. Consideram, os autores, que a perda mais grave refere-se à destruição da carreira do magistério, através do

achatamento dos salários nos níveis mais altos da carreira, de forma a aproximá-los dos salários dos professores iniciantes.

Esse quadro parece se repetir em todo o Brasil. Bosi (1997), com base em levantamento, em nível nacional, dos salários de professores de primeiro grau, coloca que o problema central desse ensino fundamental é a remuneração do professor, que é feita como se fosse ele um operário não qualificado.

As ações do atual Ministério da Educação, que declara ter eleito o ensino fundamental como prioridade número um no âmbito de sua pasta, não parecem condizentes com a colocação de Bosi (1997), pois são ações muito mais voltadas para equipar as escolas com televisões, computadores e livros didáticos e também para aumentar a quantidade de alunos nelas matriculados. Não se observa, no entanto, a mesma preocupação com a questão da qualidade do ensino que é, em grande parte, promovida por professores qualificados. A esse respeito, vale lembrar as palavras de Bosi (1997):

> "Computadores e TVs aos milhares, sem professores respeitados e estimulados, são sucata virtual. Livros didáticos, sem mestres que os leiam e trabalhem com garra e entusiasmo, são pilhas de papéis destinadas ao lixo do esquecimento" *(p. 3)*.

Um trabalho realizado por Weber (1997), sobre a desvalorização social do professorado de escolas públicas e privadas do ensino fundamental de Recife -PE, relata que, nas entrevistas e discussões em grupo, os professores destacaram a discriminação social da docência, tendo em vista uma clara deterioração de sua posição social. Para a grande maioria, a docência *"tornou-se profissão de pobre"* e a insatisfação com a baixa remuneração é generalizada.

Esse mesmo tipo de insatisfação foi verificado através do discurso de várias professoras entrevistadas no presente trabalho, que, apesar de não terem sido perguntadas especificamente sobre esse assunto, afirmaram seu empobrecimento e a falta de reconhecimento da relevância de sua profissão.

A implementação de uma política de valorização da educação e do magistério é urgente e deve voltar-se para a formação dos professores, a partir de soluções para os problemas estruturais da educação como condições melhores de trabalho e salários dignos (Nascimento, 1997). Uma das professoras entrevistadas em um trabalho sobre escola e violência (Lucinda, Nascimento e Candau, 1999) retratou sua percepção sobre o descaso governamental em relação à educação da seguinte forma:

> *"Eu acho que isso aí tem que partir de cima para baixo. Houve uma desvalorização do ensino muito grande, da escola, do profissional de educação. Então, tem que vir também de cima para baixo o respeito a esse profissional, o respeito a esse ensino... Só no momento que o governo valorizar o professor e a escola é que a comunidade vai ser um reflexo desse valor"* (p. 85).

Esta fala da professora mostra que, a seu ver, a desvalorização da educação e de seus profissionais ocorreu *"de cima para baixo"* e que, portanto, *"de cima para baixo"* deverá ocorrer o movimento inverso.

A política de valorização da educação formal é uma questão bastante controvertida e complexa; entretanto, é inegável que as precárias condições de trabalho e os baixíssimos salários dos professores, aliados à falta de investimentos ou a investimentos equivocados na sua formação profissional são aspectos cujas mudanças são essenciais para fazer deslanchar esse processo. Comentando a exploração indevida do trabalho do professor, Junqueira e Muls (1997) dizem que

> *"...com a brutal retração da remuneração em todos os níveis do magistério público, pode-se afirmar que, cada vez mais, esta categoria profissional vem financiando, indiretamente, o sistema público de ensino"* (p. 141).

Além deste financiamento a que os autores se referem, promovido pelo trabalho profissional mal remunerado, deve-se lembrar que, em inúmeras

ocasiões, o professor usa seu próprio dinheiro para financiar materiais necessários ao desenvolvimento de atividades na escola pública. Uma das professoras entrevistadas nesta pesquisa, ao sugerir ações de combate à violência, disse:

> *"...trazer filmes, também, ou peças. Porque a gente tem vídeo aqui, usa filmes mas, também, é difícil de achar. Nós temos que locar, nós temos que fazer tudo. Só tem o vídeo e fica tudo nas costas do professor. Porque seria mais fácil, também, a Secretaria procurar fitas para a escola. Com o salário... se a gente ficar sempre tirando... aí vai até acostumando, né?"*

Lelis (1997) alerta para um aspecto da proletarização do magistério para o qual ela utiliza uma expressão tomada de Bourdieu, que é a perda de "capital cultural" em função de condições de trabalho cada vez mais penosas. A autora relata que a grande maioria das professoras das quais ela colheu a história de vida manifestaram sentimentos de perda gradativa do gosto pela leitura e de acesso a bens culturais, perdas estas que repercutiram em suas vidas pessoais e profissionais.

Dados de um trabalho (Ristum, 1995) realizado em uma escola pública de primeiro grau, localizada em um bairro pobre de Salvador, em que predominam as invasões, mostraram que mais de 80% das professoras residiam neste mesmo bairro, no local das invasões, e aproximadamente 50% tinham jornada tripla de trabalho (lecionavam nos três turnos), sem contar a jornada doméstica. Elas relatavam não haver tempo sequer para assistir um noticiário na TV. Assim, o trabalho de preparação de aulas e de material didático, bem como a atualização de informações e a reciclagem de sua própria formação eram praticamente inexistentes. As professoras sentiam-se despreparadas para abordar problemas relacionados a violência e a sexo, e se achavam, muitas vezes, incapazes de lidar com alguns problemas de aprendizagem que surgiam em suas salas de aula. Tinham, ainda, na sua quase totalidade, dificuldade para seguir a orientação da Secretaria de Educação, no sentido de aproveitar as experiências trazidas pelos alunos, no processo ensino-aprendizagem.

Como resultado desse triste cenário, as professoras apresentavam uma baixa auto estima, desvalorizando, elas próprias, a profissão que haviam abraçado. Esse quadro era tão acentuado que, antes de iniciar o trabalho propriamente dito, foi preciso desenvolver uma programação com o objetivo de afirmar a relevância do trabalho do professor, como pré-condição para uma ação posterior, na qual a participação das professoras era decisiva.

O freqüente e acentuado desânimo dos professores no exercício do magistério, ao lado de sua falta de esperança em mudanças significativas no panorama educacional podem ser representados na fala de uma professora de quinta série de uma escola francesa:

> *"Começo o ano sem projeto, sem desejos, e isto se torna imediatamente catastrófico. Porque, face à rejeição violenta que os alunos manifestam em relação à escola, não tenho nada em que me segurar, só sinto uma vontade permanente de fugir. Todas as manhãs me levanto com a recusa de ir ao colégio, e cada dia começa com uma contagem regressiva: faltam tantas horas para terminar..."* (Colombier, Mangel e Perdriault, 1989, p. 45).

Este desinteresse dos professores é sentido pelos pais de alunos de escolas públicas, conforme referido por Bastos (2001) em um trabalho em que descreve o cotidiano das famílias. Ao se referir aos aspectos relacionados à escolarização dos filhos, esta autora relata que

> *"Ao longo das entrevistas, era recorrente a identificação de problemas como a ausência freqüente e não justificada da professora, o não envio de deveres para casa, o desinteresse pelo aluno por parte da professora, o número excessivo de alunos na sala"* (p.237).

De acordo com Weber (1997), a desvalorização social da profissão docente remete à tomada de consciência de que mudanças nesse panorama

dependem basicamente do reconhecimento social da relevância da educação formal por parte da própria sociedade.

Aponta-se, aqui, para a expectativa de que a sociedade brasileira reconheça a importância do papel da educação formal na construção do país, com a conseqüente valorização do magistério, passando, necessariamente, pela questão salarial, pela questão da formação e pela questão das condições de trabalho. No entanto, a supersimplificação da análise tem impingido ao professor um papel de bode expiatório do fracasso do magistério, deixando de ter a compreensão de que, como aponta Lelis (1997), os professores jogam o jogo possível de ser jogado e que sua desqualificação precisa ser entendida a partir de suas condições objetivas de produção históricas e sociais e das determinações que sofreram nos planos material, cultural e simbólico. Esta compreensão se reflete na afirmação de que o trabalho docente não constitui uma profissão homogênea; entretanto, esse caráter polissêmico não deve

> *"...servir de pretexto ao imobilismo das instituições responsáveis pela formação de professores – administrações públicas, universidades, sindicatos. Deve constituir o ponto de partida para o delineamento de políticas públicas voltadas de fato para a valorização social do magistério, nos seus vários significados"* (Lelis, 1997, p. 154).

Poder-se-ia pensar, aqui, nas políticas públicas que vêm sucateando as escolas e promovendo uma crescente desvalorização social do professor, aliada ao seu empobrecimento marcante e com reflexos profundos em sua auto-estima, como um desrespeito aos direitos humanos, não só dos professores, mas também dos alunos das escolas, de seus pais e de toda a sociedade, enfim, na qual, em última análise, far-se-ão sentir os efeitos desse desrespeito.

2. A Banalização da Violência na Escola

> *"...eu não vejo como violência, eu vejo mais como uma defesa ... a forma deles se defenderem e defenderem seus direitos, às vezes dão um empurrão, mordem um coleguinha, dão tapa, mas eu vejo isso em forma de defesa, de buscar defender o seu espaço, que foi invadido por alguém."*
>
> Professora C5

Um estudo feito na França, sobre violência na escola (Peralva, 1997), mostrou que os professores têm dificuldade para definir violência na escola; no entanto eles prontamente descrevem as estratégias que utilizam com mais freqüência para gerir a violência que ocorre em sala de aula. É óbvio que, se os professores utilizam tais estratégias e as identificam com facilidade, é porque são capazes de identificar as violências em função das quais as estratégias são utilizadas. Nesse caso, a dificuldade quanto à definição parece advinda do fato de que definir implica em assumir, claramente, um limite entre violência e não violência. Em se tratando de ocorrências em sala de aula, e considerando a banalização, a normalização crescente da violência, presente, muitas vezes, na própria educação doméstica a que a professora foi submetida e continuando na que ela proporciona a seus filhos, ademais, presente na sociedade em geral, episódios do tipo empurrar, morder, tomar objeto à força, xingar, gritar, revidar uma agressão com outra etc., são considerados normais, *"coisas de criança"*. Algumas das professoras entrevistadas, no presente trabalho, ao serem solicitadas a relatar episódios de violência ocorridos na escola, diziam:

> *"Na minha sala não tem violência, só essas coisas que são normais, que toda criança faz."*

Uma dessas professoras deixou clara sua relutância em classificar, sob o rótulo de violência, as desavenças que ocorrem entre os alunos. A esse respeito, expressou-se da seguinte forma:

> *"Eu acho essa palavra violência tão forte pra gente relatar um episódio de um menino no recreio, um tapa, uma palavra mais agressiva; eu acho que violência é assim muito forte pra... porque eu acho assim, violência é assim quando tem sangue, tiro, faca. Então eu acho que é assim mais desentendimento, eu colocaria assim."*

Em um trabalho, realizado em escolas públicas do Rio de Janeiro, que incluía entrevistas com os pais dos alunos, Cardia (1997) relata que estes pais tendiam a descrever a violência na escola como simples agressão e/ou falta de educação, o que leva a supor, também aqui, uma normalização de certos tipos de violência. Além disso, os alunos questionados mostraram uma aceitação de certas formas violência, como, por exemplo, o uso de fuzis AR-15 em bailes *funk*, ou as punições impostas pelos chefes do tráfico de drogas, para manter a ordem nos morros. Cardia (1997) aponta, ainda, para o fato de que excluir certas formas da definição de violência pode estar relacionado ao uso de estratégias de sobrevivência, no sentido de que, se o indivíduo não pode evitar a violência, só lhe resta a alternativa de se tornar menos sensível a ela.

É importante destacar, também, a banalização produzida pela constância com que ocorrem as violências, no cotidiano das pessoas, de forma a anular a característica episódica desses acontecimentos. Depois de relatar os tiroteios que não raramente ocorrem em frente à escola, uma professora de escola pública, que participou da presente pesquisa, disse que

> *"...os alunos e as pessoas da comunidade já não ligam. Pra eles, que já convivem com isso, eles não se surpreendem mais, mesmo porque eles estão sempre relatando coisas desse tipo, que acontecem no final de semana, no feriado. Quer dizer, acontece na rua, na rua, aqui no bairro, aqui em frente. Então, eles já não se assustam tanto mais."*

A observação em uma sala de aula de segunda série de escola pública, no presente trabalho, registrou uma conversa entre dois alunos, a respeito de castigos

dados pela professora, a propósito de uma indisciplina cometida por um outro aluno. Um dizia que a professora deveria puxar as duas orelhas, ao que o outro contestou dizendo que ela deveria dar "bolos"[6] na mão do aluno. Esta conversa mostra uma total aceitação, por parte desses alunos, da legitimidade do castigo físico praticado por professores em sala de aula, parecendo que, no caso dessas crianças com idade em torno de nove anos, a escola é vista como extensão da casa, e nela a professora assumiria autoridade e poder semelhantes aos dos pais.

A repetição constante de episódios violentos resulta na banalização da violência, que, de acordo com Sposito (1998)

> *"produz conseqüências importantes no âmbito da unidade escolar, ao estruturar formas diversas de sociabilidade que retiram o caráter eventual ou episódico de determinadas práticas de destruição ou de uso da força"* (p. 62).

Sposito (1998) refere-se ao depoimento de uma diretora de escola pública localizada perto de um campo de "desova" de corpos para mostrar um aspecto da banalização da violência entre os alunos. Disse a diretora que os alunos não se mostram perplexos diante dos assassinatos e

> *"...sequer consideram as mortes violentas; antes as tomam como banais porque foram cometidas com poucos tiros ou facadas"* (p.64).

Segundo a autora, os limites definidores de um ato destrutivo em relação a outro vão incorporando a experiência cotidiana que integra a violência, de forma a banalizá-la no âmbito da sociabilidade.

Em um trabalho sobre violência em escolares, Assis (1991) relata que os pais que brigavam e se agrediam apresentavam uma maior probabilidade de agredir os filhos. Os filhos que mais apanhavam dos pais eram os que mais batiam nos irmãos, parecendo ser, a violência física, nessas famílias, utilizada como

[6] Dar "bolos" na mão é o mesmo que dar tapas na mão.

instrumento de poder e dominação. Decorre daí também uma normalização da violência, tanto pelos pais quanto pelos filhos, que não consideram apanhar dos pais uma forma de violência; a violência acaba por integrar a linguagem cotidiana dessas famílias. A fala de uma das professoras de escola pública, entrevistada no presente trabalho, exemplifica, de forma contundente, a aceitação da violência paterna pelos filhos:

> *"...comentam muito, e os meninos protegem os pais. Outro dia, um aluno me disse que tinha apanhado com um facão e eu perguntei se ele achava certo. Ele disse que sim, porque só assim ele deixou de ir para a rua."*

Nesta mesma direção apontam os resultados de um trabalho realizado pelo IEC (Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada) em três escolas públicas, mostrando que a violência doméstica e a violência no bairro contribuem para a normalização da agressão física na escola, tornando alunos e professores menos sensíveis a ela. Nas entrevistas, os professores relataram que, na escola, ocorrem demonstrações de agressividade ou de agitação enquanto que os alunos relataram demonstrações de não saber brincar e não saber discutir. Entretanto, vistas do prisma dos pesquisadores, as mesmas entrevistas revelaram vários tipos de violência, nos níveis estrutural e das relações interpessoais (Cardia, 1997). Afirmando que a escola é parte do problema e também é parte da solução, Cardia (1997) descreve um

> *"...círculo vicioso perverso: a violência doméstica e do meio-ambiente aumentam a probabilidade de fracasso escolar e de delinqüência – a delinqüência aumenta a violência na escola e as chances de fracasso escolar e ambas reduzem o vínculo entre os jovens e a escola"* (p.51).

É também comum observar professores assumindo a aceitação do uso de agressão física como prática educativa adotada pelos pais em relação a seus filhos. Em uma escola particular, uma das observadoras registrou um episódio ocorrido

no pátio da escola, no período do recreio, em que uma professora, diante de uma briga em que os alunos agrediam-se fisicamente, disse: *"Vocês estão vendo algum pai por aqui, para um estar batendo no outro?"* (Diário de Pesquisa, 15/09/98). Esta frase contém uma clara mensagem da professora para seus alunos, no sentido de que, se um deles fosse pai do outro, teria o direito de bater. Episódios desse tipo acabam por constituir uma contribuição da escola, através da explicitação conceitual impressa na prática cotidiana de seus professores, para a banalização da violência familiar. No entanto, parece difícil, para os professores, dar-se conta do papel que desempenham nesse processo.

A programação e os noticiários veiculados pela mídia têm sido apontados como importantes fatores que contribuem para a banalização da violência, com destaque especial para a influência da televisão. Uma das professoras entrevistadas no presente trabalho, ao ser perguntada sobre o papel da imprensa no quadro geral da violência, fez uma referência interessante à questão da banalização:

> *"Eu acho que os jornais, os noticiários de televisão exploram demais essa questão e até o papel da violência na escola. Eu acho que isso é um pouco... um pouco discutível talvez. Um pouco daquela coisa de achar assim: 'ah, é natural', sabe? A forma como é transmitida. Eu tenho até pensado nisso, nessa coisa da violência nas escolas, na violência de aluno contra aluno, dos estudantes com relação ao professor... Então, vai jogando aquilo e aquilo vai passando a ser uma coisa da nossa rotina, vai ficando natural, vai ficando normal. Eu acho que isso deve preocupar um pouco, devia amenizar um pouco, ou até depois mostrar o outro lado da coisa. Mas não, joga lá a notícia, todo dia e toda hora. Isso vai ficando uma coisa banal, quando na verdade não é."*

Esta professora mostra uma postura crítica frente a um veículo de comunicação, com um grande poder de formar opiniões, ao apontar sua responsabilidade na naturalização de ações que não devem, segundo ela, ser consideradas naturais.

Assim, no que se refere ao conceito e à classificação da violência, parece que estamos trilhando por um caminho que passa por contextos em que se verificam mudanças bastante aceleradas, num processo contínuo de banalização da violência, tornando o conceito cada vez mais estrito, de forma a não ser capaz de abranger formas de violência que parecem constituir os primeiros degraus de sua escalada.

3. A violência no cotidiano escolar e sua relação com a família e a comunidade.

> ***Como fazer com que um país vá pra frente desse jeito? Sem educação, com tanta criança na rua? O que essas crianças vão ser no futuro? Claro, está na cara: marginais. Nenhum governo sozinho pode fazer isso tudo, não. Então, quando começar a estruturar esse lado, não vai sanar tudo, mas vai dar uma melhorada.***
>
> Professora A8

De acordo com as últimas pesquisas e estatísticas sobre violência no Brasil, a faixa etária de maior risco situa-se entre 15 e 24 anos. Desde 1989, a violência ocupa o segundo lugar entre as causas de morte no Brasil, subindo para o primeiro lugar quando se trata de pessoas entre 5 e 49 anos (Deslandes, 1999). De acordo com o relato de Cruz Neto e Moreira (1999), 80% das mortes de jovens entre 15 e 29 anos são por homicídio. O perfil desses jovens é caracterizado por baixa escolaridade, baixa renda, e baixa qualificação profissional, além do predomínio do sexo masculino e da cor negra (Minayo, 1990a; Minayo e Souza, 1999). Em Salvador, das mortes violentas registradas em 1997, 26% foram de pessoas que exerciam funções consideradas de baixa qualificação. Os estudantes ocupam a posição seguinte, perfazendo 22% dos casos. Esses dados remetem,

inevitavelmente, à consideração da escola no quadro geral da violência, já que se referem a uma população em idade escolar, que, a princípio, deveria despender na escola muitas horas de sua vida.

A grave crise econômica brasileira torna o Estado quase incapaz de controlar a violência, tanto no seu enfrentamento direto, como de forma indireta, pela promoção do crescimento econômico, pela adoção de uma política de geração de emprego, pela garantia do acesso a serviços públicos de qualidade, ressaltando-se, aí, saúde e educação, enfim, promovendo uma política de melhoria na qualidade de vida da população.

Nessas condições, a desigualdade social, marca registrada da sociedade brasileira, é ampliada, enquanto que a possibilidade de mobilidade social é grandemente reduzida. A escola, antes depositária da esperança de escalada social, cede cada vez mais espaço para formas destrutivas de ascensão; o crime, diz Pinheiro (1996), é um meio para a mobilidade social em uma sociedade desigual. Trata-se de uma sociedade na qual o sucesso econômico, excessivamente exaltado, é a única trilha que conduz aos direitos do cidadão (Minayo e Souza, 1993; Cardia, 1997). Minayo e Souza (1993) apontam para a relação existente entre a crise econômica, o mercado de trabalho e a entrada no mercado de drogas. Nas palavras de Zaluar (1990),

> *"...a saída criminosa é a entrada possível para a sociedade de consumo já instalada no país."*

De acordo com Barretto (1992), a maioria da juventude é excluída da participação política e do processo de produção econômica, social e cultural por não ter acesso à educação escolar. Este autor defende a existência de uma relação entre a crise na educação e o aumento da violência no Brasil; há, entre elas, um processo de retroalimentação mútua, tornando mais difíceis suas soluções.

A negligência do Estado para com as nossas escolas públicas denota o descaso para com a população que a freqüenta, constituindo-se, assim, em mais

um indicativo da exclusão social a que está submetida essa importante parcela da população.

Segundo Cardia (1997), a literatura, tanto nacional quanto internacional sobre violência, tem afirmado a impossibilidade de se entender a violência isolada do tripé comunidade, família e escola. Crianças e adolescentes que vivem em locais em que a violência é acentuada e o risco é constante, estão sujeitas a um *stress*, cujos reflexos no rendimento escolar são evidentes. Garbarino, Dubrow, Kostelny e Pardo (1992) referem-se a esse *stress* crônico como responsável por danos psicológicos semelhantes aos vividos por crianças em zona de guerra.

Um trecho da entrevista de uma professora de escola pública, participante do presente trabalho, evidencia o ambiente violento em que vivem seus alunos:

> *"... porque o que faz o homem é o meio e os alunos convivem com a violência, muito, com muito tiro. Uma aluna me disse, essa semana, que mataram três na rua dela, durante a noite."*

Um observador-participante registrou o cotidiano de Novos Alagados (Salvador, BA), uma invasão que tem muitos de seus barracos construídos sobre a "maré", sustentados por palafitas, trazendo descrições interessantes sobre as condições de vida e os comportamentos dos moradores. Em um trecho da descrição das brincadeiras das quais crianças e adolescentes participam com freqüência, pode-se ver, com clareza, a influência do ambiente violento que compõe o cotidiano da comunidade. Neste trecho, lê-se o seguinte:

> *"Outro jogo que junta representação, correria e pegar é a brincadeira de polícia e ladrão, em que crianças, jovens e adolescentes encarnam em si os personagens da comunidade mais famosos: os ladrões. É impossível ter sido criança em Novos Alagados sem ter, no mínimo, um fascínio aos grandes marginais que aqui surgiram. Carlinhos Tipof, Boqueirão e Nêge Nina foram, por muito tempo, o modelo de muitos jovens. Nego, Jái, Cuscuz, Prego e outros mais recentes sempre figuraram na imaginação das crianças como verdadeiros heróis e* se ouviam sobre eles as mais destemidas façanhas: assaltar bancos, se esquivar de tiros, fugir de

> *policiais, etc. As crianças escolhem os personagens e dividem: de um lado os policiais e de outro os ladrões. Eles todos usam revólveres fictícios com pedaços de pau e de plástico e saem pelas ruas imitando os sons dos tiros e metralhadoras: pô, pô!" (Ferreira, 1996).*

É também a respeito dos efeitos do ambiente violento em que vivem as crianças a afirmação de Cardia, (1997), que faz referência específica ao ambiente familiar:

> *"Crianças que testemunham a violência dentro de casa, e que são agredidas pelos pais, tendem a ser agressivas e a ter comportamentos anti-sociais fora de casa, principalmente na escola."* (p.32).

Esta autora acrescenta, ainda, que crianças que são vítimas de violência doméstica têm seu julgamento sobre o que é justo e sobre o que é violência afetado por sua experiência com esse tipo de violência, prejudicando suas relações interpessoais. Uma investigação sobre a percepção de violência de alunos de três escolas públicas (Cardia, 1997) mostrou que os alunos que têm mais dúvidas sobre sua capacidade de auto-controle em situações de conflito ou disputa são filhos de pais que utilizam o bater como forma de disciplina.

Referindo-se a trabalhos que utilizam a abordagem da teoria da aprendizagem social, Gomide (1996) afirma que os programas de atendimento a jovens delinqüentes que focalizam o treinamento dos pais têm obtido mais sucesso que aqueles que fazem atendimento individual dos delinqüentes. Acrescenta, ainda, que o fracasso no trabalho com os pais ocorre nos casos em que os pais são pouco cooperativos, apresentam comportamentos incoerentes na relação com os filhos e cometem furtos.

Wagner e Biaggio (1996), encontraram uma correlação positiva significativa entre a forma de expressão de raiva das mães e os comportamentos agressivos dos filhos pré-escolares de ambos os sexos, destacando o papel primordial que a figura materna exerce, na cultura brasileira, em relação à criação

e à educação de filhos, sendo a figura mais próxima das crianças dessa faixa etária.

O trabalho de Assis (1991), já referido, mostrou que a violência na família produz efeitos em cadeia, de modo que os pais que mais brigavam entre si eram os que mais agrediam os filhos, e os filhos que mais apanhavam dos pais eram os que mais batiam nos irmãos, numa exaltação da violência física como instrumento de poder.

Os efeitos nocivos dessas famílias são agravados quando se acrescentam fatores do tipo: más condições econômicas e habitacionais, desemprego, alcoolismo, uso de drogas, etc.

De acordo com Beland (1996), cada vez mais as crianças experienciam conflitos e uso de drogas na família, diminuindo a sua aproximação com os pais e tendo a televisão como sua principal fonte de entretenimento e de valores; como conseqüência, elas apresentam comportamentos impulsivos, agressivos e violentos em casa, na escola e na comunidade.

Vários estudos têm mostrado, conforme relatou Beland (1996), que as crianças de alto risco (pertencentes a famílias desestruturadas) que conseguem sobreviver e prosperar nas condições familiares adversas, têm ligações com pelo menos um adulto significante não pertencente a suas famílias. Com freqüência, esses adultos são professores que, provendo uma base de amor e aceitação, podem ajudar as crianças a desenvolver e utilizar habilidades que constróem sua competência social, resultando em um aumento indireto de sua auto-estima.

Da mesma forma que a família pode agravar a violência, ela também pode atenuá-la. Alguns estudos têm sugerido que a violência na comunidade teria seus efeitos amenizados sobre os indivíduos que pertencem a famílias bem estruturadas.

Nessa linha de pensamento, medidas anti-violência, na escola, teriam que incluir, necessariamente, a família e a comunidade.

Dados de um trabalho realizado em Paris, no início da década de 90, mostram que alunos e professores de escolas públicas de periferia uniram-se como

vítimas de violências praticadas por elementos externos à escola - agressões verbais e físicas contra funcionários, roubos contra alunos, escolas incendiadas e alguns casos de estupro - em movimentos de reivindicação de medidas que pudessem combater tais violências (Peralva 1997).

Entretanto, no decorrer da década de 90, presenciou-se uma mudança gradativa da violência externa para uma violência interna à escola, afetando mais os alunos de quinta à oitava séries, ou seja, a população do início da adolescência. Assim, passaram a compor o novo cenário da violência na escola: agressões de alunos contra professores e funcionários, agressões entre alunos, saques realizados pelos próprios alunos, confusões e contradições nas equipes educativas, protestos e greves de pessoal. Ainda existia a violência externa, mas ela foi superada pela violência interna.[7]

Sposito (1998) aponta para a importância de abordar a violência que ela denominou de violência escolar *strictu* senso,

> *"...aquela que nasce no interior da escola ou como modalidade de relação direta com o estabelecimento de ensino"* (p. 64).

sinalizada pelo fato de que nem sempre os ambientes sociais violentos produzem práticas escolares violentas. Esse tipo de análise é, no mínimo, questionável, na medida em que contraria a idéia de violência em rede que, aliás, parece estar incluída em outros trechos do mesmo artigo, como naquele (p. 62) em que a autora explicita seu reconhecimento da relação dos aspectos históricos, culturais e políticos com a cultura da violência. Além disso, essa análise pode conduzir à visão equivocada da escola como uma instituição independente da sociedade na qual está inserida. A violência exercida por crianças e adolescentes nas escolas é, segundo Colombier, Mangel e Perdriault (1989), antes de tudo, a violência que o meio exerce sobre eles.

[7] Em 1996, o Ministro da Educação da França, em função de várias greves de professores em protesto contra a violência nas escolas, adotou, dentre outras medidas, o SOS Professores, como um espaço de escuta. A grande maioria das reclamações (anônimas) referia-se à violência verbal (xingamentos, insultos pessoais e forma de se dirigir aos professores).

Lucinda, Nascimento e Candau (1999) citam diferentes manifestações de violência que, de forma direta ou indireta, ocorrem no cotidiano das escolas brasileiras: a interferência de grupos externos como os de narcotráfico e as "galeras" (grupos organizados de jovens que moram em um mesmo local da periferia); a depredação escolar como a quebra de instalações, o furto de materiais e as pichações; as brigas e agressões entre alunos como roubos, insultos, brigas e exploração dos mais novos; as agressões entre alunos e adultos como ameaças a professores e agressões verbais, físicas ou psicológicas impingidas pelos professores e outros profissionais aos alunos; a violência familiar que, apesar de estar sempre localizada fora da escola, interfere significativamente no seu cotidiano.

Uma dessas manifestações – a depredação escolar – que tem sido praticada, no Brasil, tanto por grupos de alunos quanto por grupos externos à escola, elege como alvo principal a escola pública. Uma investigação sobre o vandalismo na escola, realizada por Roazzi, Loureiro e Monteiro (1996), mostrou que a precariedade da escola pública e o fato de ela ser pública (na visão de que o público é de ninguém) são fatores relacionados à depredação. Mostrou também que a falta de cuidados e de manutenção da escola produzem danos maiores que os causados pelo vandalismo. Esses resultados concordam com os relatados por Medrado (1995), no que se refere às condições físicas e materiais da escola: ambientes e equipamentos mal cuidados e mal conservados estão mais sujeitos à depredação que os bem arrumados, limpos e bem cuidados.

Na avaliação de Medrado (1995), as medidas que tratam a depredação como um ato criminoso têm fracassado; qualificada como crime, a depredação como fato social torna-se volatizada, desvinculando-se de suas funções sociais e políticas. O caminho da negociação, apontado por Medrado, parece promissor, pois coloca a depredação sob uma ótica contextual, que lhe atribui importantes funções sociais e políticas.

Uma outra modalidade de violência é focalizada no trabalho realizado por Lucas (1997) em escolas de Nova York. Em vista de algumas ocorrências de assassinatos dentro das escolas, ou nas suas imediações, em que tanto os

agressores quanto as vítimas eram estudantes dessas escolas, as medidas tomadas pelas autoridades foram no sentido de aumentar o policiamento e vistoriar os alunos com aparelhos de detectar metais, em grande parte por pressão do próprio sindicato dos professores. Lucas (1997) relatou que, apesar de todo o aparato de segurança, houve um aumento na violência, o que era interpretado, pelo Conselho de Educação, como efeito de uma melhoria nos registros de casos de violência e do aumento no número de prisões efetuadas. O autor relatou, ainda, que muitos alunos desenvolveram estratégias eficientes para burlar a vigilância. Por exemplo: na fila do detetor de metais, os que portavam armas descobriam a seqüência que, naquele dia, era adotada para a revista e mudavam de lugar, na fila, para evitar que a revista caísse neles; descobriam, também, formas de não ter sua arma detectada, colocando-a sob cintos que tinham grandes fivelas de metal, ou escondendo facas e canivetes em sapatos com bicos ou saltos de metal. Mesmo com o aperfeiçoamento do aparato de segurança, o que se verificou foi uma diminuição no porte de armas e de drogas, mas, paralelamente, houve um aumento em outros tipos de violência, como abuso sexual e vandalismos graves (incêndios, por exemplo). Lucas sugeriu, em seu trabalho, que é necessário reverter a prioridade colocada na violência da segurança, colocando-a sobre o processo ensino-aprendizagem.

De acordo com Beland (1996), como os professores podem atingir um grande número de crianças, em uma faixa de idade precoce e por um extenso período de tempo, os programas de prevenção da violência fundados na escola possuem um enorme potencial; as salas de aula têm emergido, assim, como local ideal para implementação de estratégias para prevenir a violência.

Em um artigo sobre violência familiar contra a criança, Bastos (1995/1996) refere-se a vários trabalhos que apontam a importância da atuação junto à comunidade, à família e à escola, tanto na prevenção quanto no apoio às crianças vitimadas. Refere-se, ainda, ao crescimento, nos EUA, de programas de treinamento de educadores para capacitá-los a identificar e utilizar recursos e desenvolver habilidades para trabalhar com as crianças, seus pais e colegas. Estes programas, ao valorizar o papel do professor e investir na sua capacitação,

apontam para um caminho promissor na formação de estratégias de combate à violência.

Já se assinalou, anteriormente, a impossibilidade de desvincular a violência do tripé comunidade, família e escola. Portanto, medidas anti-violência, a serem adotadas pela escola, teriam que envolver, necessariamente, a família e a comunidade. Entretanto, não se pode ignorar que problemas estruturais sócio-econômicos estão presentes na origem dos problemas comunitários, familiares e escolares.

O insucesso de muitos programas de intervenção precoce deve-se, segundo Garbarino, Dubrow, Kostelny e Pardo (1992), a pronunciados problemas de base econômica, acrescentando que, da perspectiva ecológica, as forças sociais que moldam a vida da criança desde o nascimento tornam virtualmente impossível fazê-la emergir incólume deste meio de alto risco. Afirmam os autores que os problemas criados por muitas famílias não podem ser resolvidos por intervenções precoces e sim por mudanças nos fatores básicos de infraestrutura da sociedade.

Espera-se que esse tipo de afirmação não sirva para justificar o imobilismo e a omissão da escola frente ao cenário de violência que se reveste, aceleradamente , de cores catastróficas. Ao contrário, espera-se que a escola possa cada vez mais utilizar os conhecimentos produzidos pelos estudos que vem sendo realizados sobre a violência para modificar o cenário, já que, numa perspectiva gramsciana, ela é uma instituição que traz, em si, as contradições sociais em cujas brechas podem brotar as transformações de uma realidade.

CAPÍTULO 3

Os Fundamentos Teórico-Metodológicos da Pesquisa

Sou contra a pena de morte. Considero esta questão indiscutível e inapropriada. (...) É preciso cuidar do homem... A pena de morte é uma fuga às responsabilidades do homem enquanto ser social, responsável por si e pelo outro.

Maristela Bouzas, 1996

(Jornalista baiana, estuprada e assassinada em 2000)

Este trabalho elegeu, como principal objeto de estudo, o conceito de professores sobre a violência e a relação deste conceito com suas práticas sociais e acadêmicas em sala de aula. A partir da opção pela temática da violência e da opção pelo contexto escolar, advindas de preocupações afloradas em dois trabalhos anteriores (Chaves, Ristum e Noronha, 1997; Ristum, 1995) duas questões iniciais foram colocadas. A primeira referia-se à importância de se estudar o conceito de violência de professores do ensino fundamental; a segunda indagava sobre como desenvolver esse estudo.

As respostas a essas duas questões foram encontradas principalmente nas formulações da teoria sócio-histórica[8] proposta por Vygotsky, elaboradas entre 1924 e 1934, na União Soviética. Neste período, o materialismo histórico dialético

[8] A teoria de Vygotsky é ora denominada de *sócio-histórica*, ora de *sócio-cultural*. Cole (1985), referindo-se ao surgimento da teoria, na década de 1920, relata que Vygotsky e seus discípulos rotularam sua abordagem de teoria sociocultural ou sociohistórica dos processos psicológicos. Moll (1996) refere-se ainda a uma terceira designação que, ao lado de sócio-histórica, era também utilizada na URSS: *cultural-histórica*. Esta última designação é adotada por Davidov e Radzikhovskii (1985) e, embora com os termos invertidos - *histórica-cultural*, por Van der Veer e Valsiner (1991).

exercia grande influência no pensamento dos intelectuais soviéticos, tendo sido de fundamental importância para as concepções de Vygotsky acerca da Psicologia. Colaboradores importantes como Leontiev e Luria ampliaram e ajudaram a divulgar os trabalhos de Vygotsky, dando continuidade aos seus trabalhos após sua morte prematura.

A importância de se estudar o conceito de professores acerca da violência é dada, em primeiro lugar, pelas dimensões que a violência assume enquanto um problema social de grande magnitude em várias dimensões, como intensidade, quantidade, qualidade e forma, assim como pelo grande número de pessoas por ela atingidas, conforme já foi exposto nos capítulos anteriores. Em segundo lugar, mas não menos importante, pela relevância da interação professor-aluno na construção da subjetividade humana, especialmente em um período do desenvolvimento dos alunos em que a internalização de valores sociais, morais, éticos e religiosos ocorre com maior intensidade. Esta posição é fundamentada nos pressupostos da teoria sócio-histórica a respeito do desenvolvimento humano, que

> *"...considera a criança como um ser em fase peculiar de desenvolvimento e que necessita, para a sua formação, da mediação competente da escola, do adulto e das crianças mais velhas. A autodeterminação do desenvolvimento da criança depende do contexto histórico em que está inserida, das práticas a ela dirigidas, assim como das formas de relação nas quais participam"* (Chaves, 1998, p. 25).

As atividades da criança assumem, desde o início de seu desenvolvimento, um significado próprio em um sistema social de comportamento. Sendo dirigidas a objetivos definidos, essas atividades

> *"...são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações*

> *entre história individual e história social"* (Vygotsky, 1984, p. 33).

O trabalho de Góes (1993), de orientação sócio-histórica, mostra que o professor e os outros alunos têm uma importante participação na construção de significados da criança e que há uma influência recíproca entre a atitude da professora e a atitude da criança, de forma que uma orienta ou redireciona a outra.

A troca que ocorre nas relações em sala de aula entre alunos e professor pressupõe a exposição mútua a valores e conceitos que direcionam suas ações. Mas, mais que uma simples exposição, a afirmação de Vygotsky (1984):

> *"...o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam"* (p.99).

mostra, especialmente com a utilização do termo penetração, a aprendizagem como uma verdadeira interação social.

As crianças aprendem pelo processo de internalização, geralmente guiadas pelos adultos. Nesta e em outras formulações semelhantes, Cole (1985) aponta para a importância das concepções dos adultos na educação das crianças.

Dessa forma, pode-se concluir pela relevância que os conceitos cotidianos e científicos dos professores têm nos processos de internalização dos alunos, abarcando tanto os conceitos trazidos de fora da escola, quanto os referentes a conhecimentos formais veiculados pela escola. Esses dois tipos de conceito, que foram denominados por Vygotsky (1989) cotidianos e científicos, respectivamente, serão abordados com maior especificidade no sub item intitulado Formação Conceitual, neste mesmo capítulo.

Tendo sido explicitada a importância de se estudar o conceito de professores acerca da violência, o próximo passo consistiu em buscar os fundamentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento do estudo em

questão. O objeto de estudo do trabalho conduziu a dois eixos principais que nortearam essa busca:

1) As formulações teóricas deveriam sustentar uma proposta de superação da dicotomia individual-social e
2) Deveriam, também, possibilitar a compreensão da construção das concepções humanas em contextos sociais.

Várias abordagens teórico-metodológicas têm procurado evidenciar os aspectos interacionistas que desfazem tradicionais oposições existentes na Psicologia, a exemplo de inato-adquirido, organismo-ambiente, natureza-cultura, social-individual, objetividade-subjetividade, interno-externo, entre outras. O interacionismo social é uma posição epistemológica geral, da qual derivam várias correntes da Filosofia e das ciências humanas. Especificidades teórico-metodológicas à parte, essas correntes unem-se na sua adesão

> *"...à tese de que as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de* ***socialização****, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos* ***semióticos"*** (Bronckart, 1999, p. 21).

1. A Antinomia Indivíduo-Sociedade

Partindo de uma perspectiva etológica, Carvalho (l990) expõe um conceito de ser humano como pertencente a uma espécie biologicamente cultural. E conceituá-lo assim

> *"Implica, sim, em reconhecer que nossa organização biológica, fruto de um processo de evolução do qual a cultura é parte inseparável, define, de modos muito específicos, a nossa psicologia: uma psicologia que envolve, por exemplo, uma organização cerebral própria*

> *para a aquisição da linguagem verbal, que será especificada, concretizada através de experiências para as quais também somos biologicamente organizados; que envolve uma organização para relações sócio-afetivas de certos tipos, cujos alvos e conteúdos são especificados pelas experiências especificamente humanas; a psicologia de uma espécie cuja adaptação envolve o pertencer a um meio sócio-cultural, em decorrência das características próprias de seu processo de evolução, do qual esse meio é simultaneamente produto e instrumento." (Carvalho, 1989, p. 89-90).*

Essa visão do homem como biologicamente social coloca em questão algumas oposições, dando lugar a um enfoque interacionista (Carvalho, l990). Na medida em que, como aponta Carvalho (l989), é impossível compreender o processo de hominização tomando a evolução biológica desvinculada da evolução cultural, não se pode jamais supor que a natureza prepare, ao acaso, o homem para participar de uma cultura. O biológico e o cultural evoluem juntos, exercendo influências mútuas. O homem é tanto produto como produtor de cultura. Considerando a evolução do cérebro humano como exigência da própria cultura, Carvalho (1889) finaliza com uma frase que sintetiza sua posição: *"A cultura produziu o cérebro que a produz"* (p. 89).

Considerando, assim como o faz Vygotsky, o método dialético como o mais adequado para o estudo da psicologia humana, Wallon (1972) mostra uma clara influência darwinista ao colocar a emoção como instrumento de sobrevivência da espécie humana. Tal influência é ainda mostrada em conjugação com a influência do materialismo histórico dialético na afirmação de que o psiquismo é uma síntese entre o orgânico e o social, concebendo o homem como biologicamente social. Nessa concepção, a convivência social é necessária ao homem, devido a suas características biológicas.

A princípio, a abordagem interacionista de Vygotsky parece compatível com a visão biologicamente social do homem, colocada por uma parte dos etólogos que, a exemplo de Carvalho, valorizam o aspecto sócio-cultural na evolução da espécie humana. Parece também compatível com a posição de Wallon que coloca o convívio social como uma necessidade biológica. Entretanto,

a concepção do homem como biologicamente social assumida pela posição etológica coloca uma subordinação do social ao biológico, enquanto que a teoria sócio-histórica, apesar de afirmar a existência de uma base biológica produzida pela história filogenética, privilegia as leis sócio-históricas no processo de hominização.

Ao se referir às influências das idéias evolucionistas sobre Vygotsky, Van der Veer e Valsiner (1991) relatam que, apesar de tecer freqüentes elogios a Darwin pela sua teoria da evolução, Vygotsky resistia à afirmação sobre a continuidade das faculdades mentais entre as espécies, colocando o marco da diferença no início da cultura humana. Para ele, o comportamento humano, de fato, tem uma base genética cuja origem está na evolução biológica, mas os processos superiores, que são especificamente humanos, são adquiridos no domínio da cultura, através do processo de interação social. Esta posição traz a marca inegável das formulações marxistas a respeito da sociedade.

Vista como uma subversão do pensamento psicológico tradicional, Vygotsky assume uma posição que

> *"desloca definitivamente o foco da análise psicológica do campo biológico para o campo da cultura, ao mesmo tempo que abre o caminho para uma discussão do que constitui a essência do social enquanto produção humana"* (Pino, 2000, p. 61).

Na concepção de Vygotsky, o homem cria um mediador entre ele e o mundo dos estímulos físicos, de forma que possa reagir à sua própria concepção simbólica da realidade. Assim, segundo Bruner (1987b), fica claro o papel da sociedade e da atividade social na filtragem e na configuração do mundo físico. Esse papel é também destacado por Luria (1987) ao dizer que, para explicar a consciência humana, é preciso procurar suas origens nas condições externas ao organismo, nas formas sócio-históricas de existência do homem. A maneira como os membros da espécie humana convivem é constituída pelos próprios homens

O distanciamento, acima apontado, entre as visões etológica e sócio-histórica não impede a observação de aproximação entre elas, como sugere, por exemplo, a seguinte citação de Vygotsky:

> *"O controle da natureza* (pelo uso de instrumentos) *e o controle do comportamento* (pelo uso de signos) *estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem. Na filogênese, podemos reconstruir uma ligação através de evidências documentais fragmentadas, porém convincentes, enquanto na ontogênese podemos traçá-la experimentalmente"* (Vygotsky, 1984, p. 62).

É também no sentido de destaque para a aproximação acima referida que a formulação de Oliveira é aqui citada:

> (Para Vygotsky) *"...a cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem. (...) Suas proposições contemplam, assim, a dupla natureza do ser humano, membro de uma espécie biológica que só se desenvolve no interior de um grupo cultural"* (Oliveira, 1992, p. 24).

Uma aproximação maior, no entanto, verifica-se entre as posições de Wallon e de Vygotsky, as quais confluem sob a influência do materialismo histórico dialético.

Em toda a obra de Vygotsky e de seus colaboradores a marca do materialismo histórico dialético se faz presente em sua ênfase interacionista, com destaque para a relação entre o individual e o social. O homem age sobre a realidade, diz Vygotsky (l989), e cria, através de sua ação, novas condições para sua existência; assim, há uma impossibilidade de desvinculação entre indivíduo e sociedade.

É quase uma constante, nas publicações que se reportam aos trabalhos de Vygotsky, a referência à ênfase por ele colocada nesse vínculo, sobre o qual Cole e Scribner (1989) assim se expressaram:

> *"Ao enfatizar as origens sociais da linguagem e do pensamento, Vygotsky seguia a linha dos influentes sociólogos franceses, mas, até onde sabemos, ele foi o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa."* (p.7).

A constituição social da individualidade também é expressa por Góes (l993) ao assinalar que a existência de

> *"...uma tendência crescente para examinar o indivíduo concretamente constituído nos leva a conceber a individualidade como processo, construída socialmente como conjugação de elementos nem sempre convergentes ou harmoniosos." (p.5).*

A formulação de uma posição clara da pesquisa sócio-histórica sobre a antinomia indivíduo-sociedade é considerada fundamental por Wertsch (1998), para que ela não seja interpretada como uma variante confusa de outras escolas de pensamento. Argumentando a respeito de sua afirmação de que tal antinomia é, no mínimo, enganosa, Wertsch coloca, como principal fonte desse engano, a forma como são entendidos os termos em oposição, tipicamente como se referindo a essências e objetos que têm existência independente. Isto poderia ser evitado, diz ele, considerando ambos os termos como construtos hipotéticos ou ferramentas conceituais cujo uso é necessário ao processo de investigação. Propõe, então, que sejam entendidos como momentos dialeticamente interativos ou aspectos de uma unidade mais inclusiva de análise: a ação humana a qual, vista dessa maneira, não seria conduzida nem pelo indivíduo, nem pela sociedade.

Em um trabalho que dá especial destaque à interação individual-social, Cole (1985) aponta que: a) há uma unidade básica comum à análise, tanto dos

processos culturais, quanto dos individuais; b) tal unidade consiste na atividade direcionada a metas, sob limitações convencionais; c) em geral, especialmente quando se trata de crianças, essas atividades são proporcionadas por outros, em particular por adultos; d) a aquisição de comportamentos culturalmente adequados é um processo de internalização entre crianças e adultos, no qual os adultos guiam as crianças, como um elemento essencial no conceito de aquisição / aculturação / educação.

O individual e o social foram concebidos, por Vygotsky, como elementos mutuamente constitutivos de um único sistema interacional (Cole, 1985); assim, o desenvolvimento cognitivo foi tratado como um processo de aquisição de cultura e o processo cognitivo do homem adulto foi tratado como transformações internalizadas dos padrões sociais que prevalecem nas interações interpessoais. De acordo com Cole, é na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) que cultura e cognição criam uma a outra.

Considerada um dos mais importantes conceitos da teoria, a ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real, dado pela capacidade de solucionar problemas de forma autônoma, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela possibilidade de resolvê-los com ajuda. Na escola, essa ajuda é dada com maior freqüência pelo professor, mas também pelos colegas. Esta ênfase na potencialidade, no vir-a-ser, conduz a educação para uma visão basicamente prospectiva do desenvolvimento.

Entretanto, a aprendizagem não ocorre em forma de mera reprodução. As formas sócio-culturais de comportamento são internalizadas através de um processo que envolve uma série de transformações: uma atividade externa é reconstruída e passa a ocorrer internamente; um processo interpessoal transforma-se em um processo intrapessoal; essa transformação é produto de um desenvolvimento prolongado. Assim, a internalização, considerada um conceito central da perspectiva sócio-histórica, requer a reconstrução da atividade psicológica (Vygotsky, 1984). Implica na aprendizagem humana como incorporação de modos de agir, pensar e de se relacionar com outros e consigo

mesmo (Smolka, 2000). Na medida em que esses modos são dominados, o homem torna-se autônomo e individualizado. Nas palavras de Vygotsky (1984):

> *"...a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana"* (p. 65).

Na teoria sócio-histórica, a explicação da internalização é grandemente baseada na análise dos mecanismos semióticos, especialmente da linguagem, que faz a mediação entre os funcionamentos social e individual.

Assim, a internalização é considerada como parte de um amplo cenário relativo a como a consciência emerge da vida social humana (Wertsch e Stone, 1985).

2. Significado e Consciência

Para melhor explicitar a relação entre internalização e consciência, torna-se necessário abordar o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, passando pela questão do significado.

Vygotsky (1989) propõe que o estudo do desenvolvimento do pensamento seja feito através da *análise em unidades*. Unidade, aqui, refere-se a um produto de análise que contém as propriedades essenciais do todo, opondo-se, dessa forma, à idéia de elemento. A unidade do pensamento verbal que condiz com tais características seria o *significado* da palavra que, sendo o ponto de união entre pensamento e fala, é capaz de sintetizar o pensamento verbal.

Afirmando enfaticamente sua convicção de que o *significado* constitui o conceito central da psicologia humana, juntamente com os processos e transações que fazem parte de sua construção, Bruner (1997a) argumenta que as experiências

e atos do homem são moldados por seus estados intencionais e que a forma desses estados realiza-se através da participação em sistemas simbólicos da cultura. Bruner acrescenta que, para interpretar o significado e a produção de significado, torna-se essencial especificar a estrutura e a coerência de contextos mais amplos nos quais o significado é criado e transmitido.

Um conjunto de dados empíricos, referentes ao papel do discurso no processo de construção de significados compartilhados, na situação de sala de aula, foram relatados por Coll e Onrubia (1997). Afirmam os autores que, do ponto de vista teórico, os diferentes tipos de estratégia identificados mostram, claramente, a importância do discurso na criação e no desenvolvimento de sistemas de significados partilhados por professor e alunos em salas de aula.

A questão do significado remete à função primordial da fala que é a comunicação, o intercâmbio social (Vygotsky, 1989) e, consequentemente, à função dos conceitos nesse intercâmbio, de grande interesse para o presente trabalho. Para Vygotsky (1989),

> *"...a verdadeira comunicação humana pressupõe uma atitude generalizante, que constitui um estágio avançado do desenvolvimento do significado da palavra. As formas mais elevadas da comunicação humana somente são possíveis porque o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada" (p.5).*

As discorrer sobre as vantagens desta proposta para o estudo do pensamento, Vygotsky (1989) aponta a capacidade que a análise do significado tem de unir o afetivo com o intelectual, bem como de possibilitar a identificação da trajetória que vai das necessidades e impulsos de uma pessoa para seu pensamento e, no sentido inverso, que vai do pensamento para seus comportamentos e sua atividade. Assim, fica clara a relação entre pensamento verbal e consciência, cujo desenvolvimento histórico é constituído pelo significado que, ao ligar as características sintéticas do pensamento com as características analíticas da fala, possibilita que o indivíduo reflita sobre si e sobre a realidade.

Uma psicologia culturalmente sensível, diz Bruner (1997a), deve estar interessada no que as pessoas fazem, mas também no que elas *dizem* a respeito de como e porquê agem. Acrescenta que esta psicologia deve se interessar, sobretudo, pelo que as pessoas *dizem* que são os seus mundos, ou seja, como elas significam os seus mundos.

Significado é uma das zonas do sentido que a palavra assume no contexto da fala. Em contextos variados, uma mesma palavra pode surgir com diferentes sentidos. Vygotsky (1989) aponta, assim, para o caráter flexível e dinâmico do sentido, enquanto que o significado apresenta maior estabilidade, podendo permanecer constante mesmo com as mudanças no sentido da palavra. Silva e Tunes (1999) fazem um interessante paralelo entre a relação significado-sentido, da forma como foi proposta por Vygotsky, e a relação objetividade-subjetividade. Desde que o significado é determinado pelo outro social em um contexto objetivo, esta objetividade, assim como o significado, passa a integrar o sentido. Então, se o sentido integra aspectos objetivos, a objetividade, segundo as autoras , está integrada na subjetividade. Esta análise conduz à afirmação de que

> *"...objetividade e subjetividade participam de uma unidade dialética e são, portanto, indissociáveis"* (Silva e Tunes, 1999, p. 86).

Assim, estas autoras entendem que, se o significado faz parte da subjetividade, ele pode ser utilizado como via de acesso para se chegar à subjetividade. Portanto, as concepções das pessoas a respeito de um tema poderiam ser alcançadas através do significado, no qual estariam contidos os elementos dessas concepções. É interessante observar que a perspectiva da teoria sócio-histórica possibilita, dessa forma, a superação de mais uma das tradicionais dicotomias da Psicologia, a dicotomia que opõe objetividade à subjetividade.

As considerações e análises de Silva e Tunes (1999) sobre as formulações da teoria sócio-histórica podem se juntar à afirmação de Vygotsky (1989) de que a fala é um movimento do significado para o sentido como um todo, para enfatizar a possibilidade de acesso às concepções do sujeito através de sua fala, o que

justifica a proposta do presente trabalho de se estudar as concepções de professores acerca da violência, através de suas falas em entrevistas semi estruturadas.

A palavra, para Bakhtin (1988), exerce o papel de instrumento da consciência e, portanto, deve ser analisada como signo social, como material semiótico da consciência

Partindo da rejeição à consciência tomada como qualidade subjetiva invariável, como a cena em que se representam fatos significativos, ou como epifenômeno que acompanha o comportamento humano (Vygotsky, Luria e Leontiev, 1988), Vygotsky concebe a consciência como um sistema estrutural com função semântica, que reflete a realidade externa e é formada processualmente ao longo do desenvolvimento ontogenético. Assim, para Vygotsky, a consciência é

> *"...a vida tornada consciente, é sempre significativa e subjetiva em suas características"* (Vygotsky, Luria e Leontiev, 1988, p. 195).

Ao se referir à consciência como o principal objeto da Psicologia, Luria (l987) destaca, como fundamental, o fato de que o homem é capaz de ir além dos limites da experiência sensorial, não se limitando ao reflexo imediato da realidade. Ele é capaz de fazer abstrações, de forma a apreender a essência das coisas, bem como as suas relações, dominando, assim, novas formas de refletir a realidade. Esta realidade objetiva transforma-se, segundo Leontiev (1978), ao fazer parte da subjetividade do homem, de forma que o objetivo encontra-se representado no subjetivo, desfazendo, assim, a dicotomia objetividade-subjetividade.

Ao considerar que o homem não se limita a refletir a realidade, Luria (l987) indaga como poderia a Psicologia explicar essa passagem do sensorial ao racional, que caracteriza a consciência humana. Antes de formular sua proposta, critica as formulações tanto dos psicólogos idealistas, quanto dos psicólogos mecanicistas, nas suas abordagens a essa questão. As críticas aos idealistas podem ser resumidas no fato de não terem analisado as causas envolvidas na passagem do

sensorial ao racional. Os mecanicistas, apesar de procurar os determinantes dos fenômenos psíquicos, focalizaram apenas os fenômenos elementares, ignorando a questão fundamental da consciência e pautando-se numa posição reducionista do comportamento (Luria, l987). Apresenta, então, como solução para essa questão, a tese de Vygotsky, exposta da seguinte forma:

> *"Para explicar as formas mais complexas de vida consciente do homem, é imprescindível sair dos limites do organismo, buscar as origens desta vida consciente e do comportamento "categorial"*[9] *não nas profundidades do cérebro ou da alma, mas sim nas condições externas da vida e, em primeiro lugar, da vida social, nas formas histórico-sociais da existência do homem"* (p. 20-21).

Citando algumas formulações de Vygotsky sobre o conhecimento que o indivíduo tem de si, Bronckart (1999) afirma que a consciência é, primeiramente, conhecimento dos outros, antes de ser conhecimento de si e que o conhecimento de si não é mais que um caso particular do conhecimento social[10].

Acompanhando as idéias de Marx e Vygotsky, ao colocar suas posições a respeito do surgimento e desenvolvimento da consciência, Leontiev (l978) refere-se à ação do homem sobre a natureza, mediatizada pelas suas relações de trabalho com outros homens, como condição indispensável ao aparecimento da consciência. Essa ação do homem teria uma dupla função: a função produtiva e a função de agir sobre os outros homens, uma função de comunicação, como destaca o autor na seguinte citação:

---

[9] De acordo com Luria (1990), o comportamento categorial envolve pensamento verbal e lógico complexo que explora o potencial da linguagem de abstrair e generalizar para selecionar atributos e subordinar objetos a uma categoria geral. A flexibilidade que lhe permite mover de uma categoria a outra constitui uma das principais características do comportamento categorial, o qual é essencial ao pensamento abstrato.

[10] É interessante assinalar que esta formulação da teoria sócio-histórica em relação à consciência apresenta estreita semelhança com a do Behaviorismo Radical, proposto por Skinner, guardadas as devidas diferenças nos pressupostos epistemológicos. A consciência, diz Skinner (1982), tem origem social e só quando o mundo privado de um indivíduo se torna importante para os demais é que ele se torna importante para ele próprio. Quanto maior o nosso conhecimento sobre o comportamento alheio, melhor conhecemos e compreendemos a nós mesmos.

> *"A produção da linguagem, como da consciência e do pensamento, está diretamente misturada, na origem, à atividade produtiva, à comunicação material dos homens. (...) Assim, a linguagem não desempenha apenas o papel de meio de comunicação entre os homens, ela é também um meio, uma forma da consciência e do pensamento humanos. Torna-se a forma e o suporte da generalização consciente da realidade. (...) as significações verbais são abstraídas do objeto real e só podem, portanto, existir como fato de consciência, isto é, como pensamento "* (Leontiev, 1978, p.87).

Dessa forma, Leontiev coloca a existência da linguagem como outra condição essencial para o surgimento da consciência, coerente com a afirmação de Vygotsky a respeito da importância do pensamento e da linguagem para se compreender a natureza da consciência; cada palavra representa, segundo Vygotsky (1989), um microcosmo da consciência humana. Apesar dessa confluência, Aguiar (2000) afirma que alguns autores atuais apontam a existência de conflito entre a ênfase de Vygotsky sobre a importância da análise semiótica no estudo da consciência e a de Leontiev sobre a importância da atividade neste mesmo estudo, já que, para Vygotsky, a atividade humana é internalizada como atividade significada, semioticamente mediada. As considerações de Bronckart (1999) a respeito da formulação de Leontiev, serão apresentadas posteriormente, no item sobre as ações humanas.

Mas, retomando as formulações de Leontiev (1978) a respeito da consciência, antes de elaborar sua definição, ele acentua que

> "...a consciência individual do homem só pode existir nas condições em que existe a consciência social" (p.88).

A consciência do homem corresponderia, então, à forma histórica concreta de seu psiquismo e se definiria da seguinte forma:

> *"A consciência é o reflexo da realidade, refratada através do prisma das significações e dos conceitos*

> *lingüísticos, elaborados socialmente*" (Leontiev,1978, p.88).

É importante destacar o caráter dinâmico, mutável da consciência, já que ela deve ser considerada como dependente do modo de vida do homem, que é definido tanto pelas relações sociais, quanto pelo lugar em que se situa o homem nessas relações. Modificações na consciência humana ocorrem ao longo do desenvolvimento histórico e social, e podem ser, de acordo com Leontiev (1978), tanto quantitativas como qualitativas.

3. A Formação Conceitual

A linguagem exerce um papel essencial nos processos de abstração e generalização e, portanto, na formação de conceitos. Nomear objetos implica em categorizá-los tomando, como base, seus principais atributos, os quais devem ser abstraídos do conjunto de experiências, de forma a possibilitar que, num processo de generalização, objetos diferentes, porém com esses mesmos atributos, possam ser colocados em uma mesma categoria conceitual.

Ao atuar como signo capaz de mediar a relação entre o homem e a realidade, a palavra é uma generalização, pois refere-se a uma classe de objetos (Oliveira, 1992). A esse respeito, assim se refere Vygotsky (1989):

> *"Na formação de conceitos, esse signo é a* ***palavra,*** *que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se o seu símbolo*" (p. 48).

A seleção dos atributos que definem um conceito, bem como seus significados, são direcionados pelas formas culturais de organização da realidade,

internalizadas pelo indivíduo no seu processo de desenvolvimento. Assim, as categorias conceituais são partilhadas pelo grupo cultural, cujos componentes têm uma mesma linguagem.

A teoria sócio-histórica distingue, na formação conceitual da criança, a existência de dois tipos de conceito os quais, em função de suas próprias características, foram chamados de cotidiano e científico.

Os conceitos cotidianos são resultado de experiência individual, sob influência da linguagem dos adultos; são utilizados espontaneamente, de forma involuntária e inconsciente (Castorina, 1998). São conceitos adquiridos fora do contexto da educação formal, de modo que não são apresentados de forma sistemática e nem ligados a outros conceitos relacionados, sendo que o papel dos adultos, na sua formação, era claramente reconhecido por Vygotsky (Van der Veer e Valsiner, 1991). Os conceitos científicos são trazidos pela educação formal, são conscientes e voluntários e objetos de uma atividade teórica. Os conhecimentos científicos são aprendidos a partir dos conceitos cotidianos (Castorina, 1998), abarcam aspectos essenciais de uma área do conhecimento e são apresentados como um sistema de idéias inter-relacionadas (Van der Veer e Valsiner, 1991). A respeito de desenvolvimento desses conceitos, Vygotsky afirma que

> *"O desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança é ascendente, enquanto o desenvolvimento dos seus conceitos científicos é descendente, para um nível mais elementar e concreto"* (Vygotsky, 1989, p. 93).

Isto ocorre devido às diferentes formas envolvidas na origem dos dois tipos de conceito. O conceito espontâneo ou cotidiano surge do confronto com uma situação concreta; o conceito científico, por sua vez, envolve uma atitude mediada em relação ao objeto de conceituação. Entretanto, a absorção de um conceito científico depende do nível de desenvolvimento de conceitos espontâneos correlatos. Os conceitos cotidianos atuam como mediadores da aquisição dos científicos, emprestando-lhes um conhecimento vivenciado, de

forma a dar sentido a suas definições. Por outro lado, os conceitos científicos fornecem estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos cotidianos, transformando-os de forma a possibilitar a conscientização e o controle do seu domínio. Assim, embora se desenvolvam em sentidos opostos, verifica-se uma íntima relação entre ambos os processos.

Os conceitos cotidianos estão relacionados de forma direta a objetos concretos, envolvendo, portanto, a generalização de objetos; os conceitos científicos, por sua vez, têm um caráter mediado. Ao se referirem a conceitos cotidianos, os conceitos científicos envolvem a generalização de generalizações e se baseiam em uma reconceitualização do conhecimento já adquirido pelo indivíduo. Dessa forma, os conceitos científicos baseiam-se em conceitos cotidianos mas, quando são dominados, transformam os conceitos cotidianos, possibilitando, ao indivíduo, um maior nível de compreensão da realidade (Van der Veer e Valsiner, 1991). Como os conceitos científicos são adquiridos no contexto da educação formal, fica clara a consideração da aprendizagem como promotora do desenvolvimento cognitivo.

Os dados obtidos com vários trabalhos sobre conceitos forneceram a base que levou Vygotsky (1989) a afirmar que a principal diferença psicológica entre os conceitos cotidianos e científicos reside na ausência de um sistema, nos conceitos cotidianos, que ocorre como conseqüência de relações de generalidade pouco desenvolvidas.

Um estudo sobre definição de conceitos com sujeitos de diferentes níveis de instrução formal e de diferentes atividades de trabalho, realizado por Luria (1990), produziu interessantes resultados evidenciando que

> *"...a instrução formal altera radicalmente a natureza da atividade cognitiva"* (p.132).

Ao adquirir instrução formal, as pessoas passam, cada vez mais, a fazer uso da categorização para manifestar suas idéias a respeito da realidade. O tipo de atividade laborial também tem efeitos importantes no pensamento conceitual.

Luria observou que os sujeitos que têm uma experiência de trabalho coletivo consideravelmente maior e um pouco mais de instrução formal mostram-se capazes de definir um número significativamente maior de conceitos.

A posição de Vygotsky sobre a formação conceitual evidencia a importância do contexto social, no qual se insere a escola, na reestruturação dos conceitos cotidianos, de forma a possibilitar uma melhor compreensão do mundo.

4. As Ações Humanas

Como já foi referida anteriormente, a posição de Wertsch (1998) sobre a ação humana implica em tomá-la como unidade de análise da pesquisa sócio-histórica, por constituir um contexto privilegiado da integração entre o social e o individual. A esse respeito, Wertsch afirmou que

> *"...a ação fornece um contexto dentro do qual o indivíduo e a sociedade (bem como o funcionamento mental e o contexto sociocultural) são entendidos como momentos inter-relacionados*" (p. 60).

Assim, embora haja indivíduos e momentos sociais para cada ação, a condução da ação não é feita nem pela sociedade nem pelo indivíduo, e sim, pela interação dialética que os envolve.

O problema sobre a unidade de análise da Psicologia advém, segundo Bronckart (1999), da dualidade físico-psíquica que remete à questão da interação entre as dimensões biofisiológicas, comportamentais, mentais, sociais e verbais, envolvidas na conduta humana. O conceito unificador, pretendido por Vygotsky, que deveria ser capaz de organizar e integrar essas dimensões, não chegou a uma definição conclusiva em sua obra, e esta tarefa foi assumida, posteriormente, por

seus discípulos. Leontiev propôs, então, que se elegesse a ação e/ou a atividade como esta unidade integradora (Bronckart, 1999).

Ao criticar o isolamento conceitual entre mente e comportamento, Vygotsky evidencia a inseparabilidade entre eles fazendo uma integração entre a análise dos processos psicológicos e as ações sociais. O comportamento é mediado por signos e instrumentos. O significado é central para a atividade humana (Moll, 1996).

Em um trabalho que focaliza as significações da ação humana e os sentidos das práticas, Smolka (2000) considera que

> *"...todas as ações adquirem múltiplos significados, múltiplos sentidos, e tornam-se práticas significativas, dependendo das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas relações"* (p. 31).

A atividade, segundo Leontiev (1978), desenvolve-se através de ações e envolve formas gerais de organização funcional do comportamento. As ações constituem as modalidades sociais práticas por meio das quais se realizam as atividades. A proposta de Leontiev, além de sua importância histórica, ao colocar que, através da atividade, o homem apropria-se do social e constrói sua subjetividade, enfatizou a importância da atividade na formação do psiquismo humano e originou uma série de estudos e reflexões posteriores.

A relevância global dos conceitos introduzidos por Leontiev é plenamente reconhecida por Bronckart (1998) o qual considera, entretanto, que eles não esclarecem a respeito das condições de participação de um agente individual em ações socialmente governadas.

Os escritos de Bronckart (1998; 1999) buscam um maior aprofundamento nessa questão, conforme resumidamente expostos a seguir. As interações verbais regulam e medeiam a cooperação e a negociação dos indivíduos na atividade, a qual pode, então, segundo Bronckart (1999), ser caracterizada como um agir comunicativo, capaz de transformar o meio em mundos representados. Tais mundos, constituídos por conhecimentos coletivos acumulados, são de três tipos:

objetivo, referente às representações dos parâmetros do ambiente, do meio físico; **socia**l, que remete às convenções estabelecidas entre os componentes do grupo para a realização da tarefa e **subjetivo**, relativo às características específicas de cada um desses componentes do grupo. Esses mundos representados constituem, assim, o *contexto* específico das atividades. Como os conhecimentos humanos têm origem na atividade, que é sempre social, eles possuem um caráter coletivo. Uma parte dessas construções coletivas, referente a processos de cooperação entre os indivíduos, estrutura-se no mundo social, mundo este que regula os modos que os indivíduos usam para ter acesso ao meio, condicionando, portanto, as formas pelas quais são estruturados os mundos objetivo e subjetivo (Bronckart, 1999). Este autor mostra, em sua análise, a maneira imbricada como o social e o individual encontram-se na atividade. Mas, esta análise não se esgota aqui; ela se estende às ações humanas que, para o autor, têm duplo estatuto: do ponto de vista do observador externo, a ação pode ser definida como a parte da atividade social imputada a um ser humano e, do ponto de vista interno, como o conjunto das representações construídas por esse ser humano a respeito de sua participação na atividade, que o tornam um agente, consciente de suas capacidades e de seu fazer. Quando o agente humano se engaja em uma ação, ele usa o conhecimento, apropriado em outras interações, dos mundos representados: objetivo, social e subjetivo.

Um encadeamento de fenômenos que envolve um ser humano só pode ser considerado uma ação na medida em que leva em conta as propriedades psíquicas e suas relações com as propriedades comportamentais presentes na ação. Dessa forma, Bronckart retoma a questão da unidade de análise, a qual, segundo Vygotsky, deveria integrar mente e comportamento, já que a ação mobiliza e coloca em interação as dimensões físicas (ou comportamentais) e psíquicas (ou mentais) das condutas humanas. Assim, não se pode identificar a capacidade de fazer do agente sem considerar os comportamentos observáveis que a realizam. Também os motivos não podem ser identificados independentemente dos comportamentos. Em outras palavras, não há possibilidade de apreensão e de definição dos parâmetros mentais e comportamentais de forma independente.

A metodologia para o estudo das ações, de acordo com Bronckart, deve comportar o exame das relações que as ações mantém com os parâmetros do mundo social em que se inserem, de modo que o procedimento científico incida sobre as características estruturais e funcionais do conjunto das ações humanas. Deve incidir, também, sobre as capacidades mentais e comportamentais que as ações colocam em funcionamento e, em especial, sobre a construção dessas capacidades.

Essa perspectiva metodológica deve abarcar todas as variedades de ações humanas, mas coloca ênfase especial nas orientadas para o desenvolvimento e a formação de outras pessoas, de forma a remeter à ação da escola.

> *"Nesse sentido, as intervenções educativas, compreendidas em sua forma escolar, constituem um dos objetos maiores da psicologia e isso explica o engajamento da maioria dos psicólogos de inspiração vygotskyana no campo didático e/ou pedagógico"* (Bronckart, 1999, p. 66-67).

O presente trabalho envolveu a observação das ações das professoras, em sala de aula, na interação com os alunos, de forma a buscar identificar a existência de aspectos do conceito das professoras acerca da violência nas ações praticadas por essas mesmas professoras, na realização do seu trabalho cotidiano em de sala de aula.

Com base no que foi exposto neste capítulo, coloca-se o suposto que a teoria sócio-histórica pode fornecer a orientação epistemológica e metodológica buscada para o estudo das concepções humanas, em sua formação e imbricação nas práticas sociais, partindo de suas formulações a respeito da vinculação indivíduo-sociedade, da questão do significado e da formação social dos conceitos e da consciência, envolvendo a mediação da linguagem e do pensamento.

CAPÍTULO 4

O Método

> **A metodologia é *"...o caminho e o instrumental próprios de abordagem da realidade. ...inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador."***
>
> Minayo (1993, p. 22)

Ao caracterizar como dotada de proselitismo a atividade de muitos metodólogos, que se expressa na forma de apregoar uma "maneira certa" de pesquisar, ou na intolerância com o "erro", Becker (1994) afirma que esta atividade proselitista constitui um desserviço em relação ao aperfeiçoamento da prática metodológica, pois ergue barreiras à criação, ao desenvolvimento e ao uso de novos métodos.

A literatura sobre métodos quantitativos e qualitativos na abordagem do fenômeno social e psicológico coloca-os, com muita freqüência, em nítida dicotomia. Entretanto, esta dicotomia é ressaltada quando a oposição quantitativo-qualitativo leva em conta apenas os modos particulares de obtenção de dados, ou apenas o seu caráter numérico ou não numérico. Tal oposição tem encontrado pouca sustentação nesse debate, já que método é mais do que simples coleção de dados (Henwood e Pidgeon, 1992).

A forma de contraposição que tem encontrado maior dificuldade para ser desfeita é a que se fundamenta na identificação do método quantitativo com o positivismo, opondo-se a formas qualitativas de produção do conhecimento. Na verdade, a contradição entre os dois métodos, segundo Rey (1999), não está propriamente no nível metodológico, e sim no nível epistemológico. De acordo com Henwood e Pidgeon (1992), os pólos quantitativo e qualitativo têm sido

denominados como abordagem experimental, hipotético-dedutivo ou positivista e abordagem naturalística, contextual ou interpretativa, respectivamente.

As críticas ao método quantitativo focalizam principalmente seu caráter asséptico que exclui, da condição de sujeitos do pensamento, tanto o pesquisador como o sujeito pesquisado, substituindo-os por instrumentos validados e confiáveis para produzir conhecimentos objetivos sobre o assunto em questão. Resultados numéricos ou estatísticos coroam a ênfase na objetividade, a qual acaba por restringir a realidade ao que pode ser observado e quantificado.

Por outro lado, conforme análise feita por Minayo (1993), também são muitas as críticas ao método qualitativo, dentre as quais se destaca a consideração da ciência como a própria descrição dos fatos que são fornecidos, aos pesquisadores, pelos atores sociais, tomando a versão das pessoas sobre os fatos como a própria verdade. Critica-se, ainda, a ênfase na descrição dos fenômenos em detrimento da análise dos fatos e a permeabilidade quanto a valores, emoções e visão de mundo na análise da realidade.

A posição de Minayo (1993) quanto a essas críticas à abordagem qualitativa é de que elas denotam uma constatação de falhas e dificuldades na construção do conhecimento e que a polêmica quantitativo-qualitativo remete a uma questão fundamental: o caráter específico do próprio objeto de conhecimento que é o ser humano e a sociedade. Segundo a autora,

> *"Esse objeto que é sujeito se recusa peremptoriamente a se revelar apenas nos números ou a se igualar com sua própria aparência."* (p. 36)

Rey (1999) coloca três princípios que apoiam a epistemologia qualitativa e têm importantes conseqüências a nível metodológico:

1) O conhecimento é uma produção construtiva-interpretativa. A interpretação é um processo que possibilita a integração, reconstrução e apresentação em construções interpretativas dos indicadores obtidos na pesquisa, de forma a imprimir-lhes um sentido que nunca teriam isoladamente, como constatações empíricas.

2) O processo de produção de conhecimento tem caráter interativo. Essa natureza interativa considera as relações pesquisador-pesquisados e entre pesquisados e implica na assimilação dos imprevistos da comunicação humana como situações significativas para o próprio conhecimento.

3) A produção de conhecimento tem, como fonte legítima, o significado da singularidade. Na perspectiva qualitativa, o conhecimento científico não se legitima pela quantidade de sujeitos, mas pela qualidade que expressam. Os dados fornecidos por um sujeito podem constituir-se em momento significativo na produção de conhecimento, mesmo que não se repitam em outros sujeitos.

Este último aspecto - o da singularidade - remete à preocupação de Benjamin (1984) tanto com a totalidade quanto com a singularidade, enfatizando a importância de deixar que o particular fale e revele as características do todo, mostrando o valor do fragmento, do singular, para a compreensão da totalidade.

Para alguns pesquisadores, a decisão quanto à seleção do método é tomada em função de sua maior ou menor utilidade a determinados propósitos de pesquisa. Henwood e Pidgeon (1992) alertam para os riscos de minimizar a dimensão epistemológica, transformando a escolha em uma questão meramente técnica. Feita dessa forma, dificilmente a pesquisa cumpriria seu papel de produzir teoria.

A delimitação do objeto de estudo deve ser feita à luz das concepções teóricas; da mesma forma, a escolha metodológica está intrinsecamente ligada aos fenômenos a serem pesquisados, às características do objeto de estudo (Ristum, 1989). Complementando tal colocação, Barbosa (1989) afirma que, tomado como um ponto de vista sobre o real, e sendo a realidade científica uma realidade processual, é evidente que o método não tem uma existência independente, não podendo, portanto, ser estabelecido *a priori*, mas sim, inserido na atividade científica. Mais recentemente, a hegemonia da metodologia quantitativa de fundamentação positivista, utilizada nas pesquisas psicológicas, tem declinado, dando lugar à metodologia qualitativa. Por outro lado, têm também prosperado as posições que negam a existência de contradição real entre quantitativo e

qualitativo, vendo-os mais como complementares que como oponentes. Dentre as pesquisas qualitativas, observa-se, com certa freqüência, a utilização da quantificação como uma forma de dar maior suporte às análises qualitativas.

Um exemplo desse tipo de utilização encontra-se no trabalho de Souza e Trindade (1990) sobre a representação social das atividades do psicólogo, em dois segmentos populacionais. Os dados das entrevistas foram quantificados em termos de porcentagens, usadas para uma posterior análise qualitativa, em função das três dimensões da representação, propostas por Moscovici (1978): a informação, o campo da representação e a atitude.

Em seu estudo histórico-cultural sobre o conceito de criança e de criança desprotegida, Chaves (1998) fez uso da quantificação ao analisar os dados de uma das três investigações feitas - os obtidos com a técnica de completamento de frases, com alunos internos de um colégio para crianças desprotegidas. Esses mesmos dados foram também submetidos à análise qualitativa, numa combinação capaz de enriquecer as conclusões.

Um outro exemplo dessa combinação frutífera pode ser visto em um trabalho sobre modos de participação da criança em práticas familiares (Bastos, 1994). A análise quantitativa foi usada como um tratamento preliminar que permitiu uma visão de conjunto das práticas nas quais as crianças estavam envolvidas, facilitando, assim, a análise qualitativa.

Coerentemente com essas colocações, a seleção metodológica, feita neste trabalho, procurou adequar-se ao objeto de estudo. A opção pela pesquisa qualitativa, partindo do singular para nele buscar a compreensão do todo, parece indicar a coerência acima referida em relação ao objeto da pesquisa especificado a seguir. Esta opção, no entanto, não implica em desprezar os dados quantitativos, considerando que, a exemplo dos trabalhos citados, eles assumem um papel circunscrito no cenário da análise qualitativa. O uso da quantificação não significa, neste caso, incoerência epistemológica e metodológica, desde que a utilização da quantificação pode ser caracterizada como servindo a um nível descritivo de análise, considerado preliminar e complementar ao nível interpretativo.

1. O Objeto da Pesquisa

"Assim que você pensar que sabe como são realmente as coisas, descubra outra maneira de olhar para elas."

Robin Williams

O objeto de pesquisa é construído a partir do fenômeno a ser estudado; no entanto, ele não é uma réplica, e sim uma aproximação do fenômeno, em função das possibilidades e limitações da prática da pesquisa científica. (Sá, 1998). O que se pode ter do fenômeno social é mais uma pintura do que um retrato (Demo, 1985), dada a impossibilidade de sua reprodução perfeita.

A delimitação do objeto de pesquisa implica na seleção dos aspectos do fenômeno estudado. Tal seleção não está, apenas, ao sabor de preferências indiscriminadas do pesquisador. Ela é condicionada pela perspectiva teórico-conceitual adotada, e, em sendo assim, os aspectos selecionados compõem um objeto de estudo que se constitui em uma versão (ou visão) do fenômeno, e não no fenômeno em si.

Mas a construção não termina aqui: esta versão é um alicerce essencial, é uma viga mestra sobre a qual se constrói a metodologia e se selecionam as técnicas mais adequadas e/ou viáveis ao seu estudo.

De acordo com Sá (1998), o objeto de estudo pode, então, indicar, ao pesquisador, que perguntas devem ser feitas, de que forma devem ser organizados os dados produzidos pelas perguntas e como esses dados podem ser transformados nos resultados da pesquisa.

Dada a importância do objeto de estudo, parece interessante resgatar um pouco da história referente ao objeto do presente estudo.

Sua autora participou, em 1996, de um grupo de trabalho ligado ao Projeto UNI[11]. O grupo era composto por uma professora (socióloga) do Instituto de Saúde Coletiva, duas da Faculdade de Enfermagem e duas do Curso de Psicologia da Universidade Federal da Bahia, por três líderes de Associações Comunitárias do Vale das Pedrinhas, local em que se desenvolveu o trabalho, e por três profissionais do 15° Centro de Saúde. Em algumas atividades, houve também a participação de alunos dos cursos a que pertenciam as professoras.

A violência, identificada como um problema prioritário de saúde , foi o foco do trabalho que adotou duas linhas básicas de ação. Uma delas referia-se à criação e à manutenção de um Fórum Comunitário de Combate à Violência, envolvendo, posteriormente, a participação de uma série de instituições e organizações da sociedade. A outra constituía-se de ações educativas realizadas nas escolas e nos postos de saúde do bairro. No desenvolvimento desse trabalho, sentiu-se a necessidade de um maior conhecimento a respeito da violência, especialmente na realização das ações educativas. Para a autora, parecia que, se as ações fossem fundamentadas em dados mais específicos da própria situação escolar, elas poderiam ser mais eficazes. Assim, iniciou-se um processo de elaboração de perguntas que poderiam ser respondidas através de trabalhos de pesquisa, agora não mais do grupo de trabalho, mas da autora em particular. Na verdade, parecia que era preciso escavar mais fundo que o faziam os trabalhos de ações preventivas ou combativas da violência, para compreender a inserção da violência na sociedade. Isto implicava em abdicar das ações para se envolver em um longo programa de pesquisa que fornecesse alguns subsídios para ações mais efetivas, mesmo que, a princípio, pesquisa e prática pudessem parecer distanciadas.

Dentre as várias perguntas formuladas, a que passou a tomar uma forma mais definida foi a relativa ao **conceito de violência** de professores do ensino fundamental, de forma a unir duas preocupações da autora: a violência como um grande problema social e a maneira como o professor concebe tal problema,

[11] Projeto UNI – Uma Nova Iniciativa na Educação dos Profissionais de Saúde: União com a Comunidade. Este projeto, financiado pela Fundação Kellog, tinha, como enfoque principal, a formação de profissionais de saúde na abordagem de problemas comunitários, estabelecendo a parceria entre Universidade, Órgãos de Saúde Pública e Associações Comunitárias.

considerando a importância que os professores têm como um grupo social responsável por parte da formação de crianças. Considerou-se, ainda, a suposição de que a maneira como os professores concebem a violência seria parte integrante de suas práticas sociais e acadêmicas no contexto escolar.

Sendo os conceitos socialmente construídos (Vygotsky, 1984), a formação do conceito dos alunos do ensino fundamental acerca da violência teria a participação das concepções dos professores com os quais mantêm um tipo de relação relevante, especialmente na fase de desenvolvimento em que se encontram. Assim, as preocupações e considerações acima explicitadas tomaram a forma de um problema de pesquisa.

2. O Problema da Pesquisa

> ***"...a escolha de um tema não emerge espontaneamente, da mesma forma que o conhecimento não é espontâneo. Surge de interesses e circunstâncias socialmente condicionadas, frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos."***
>
> Minayo(1993,p.90)

O presente trabalho pretende responder à indagação de como estão estruturadas as concepções de professores acerca da violência e de que forma elas se relacionam às suas práticas sociais na escola, a qual poderá se caracterizar como agente de mudança e/ou de reprodução da violência urbana.

Questiona-se, ainda, se as diferenças existentes entre professores de escolas públicas e as particulares são relevantes ao problema colocado.

O problema formulado deu origem a quatro objetivos gerais que passaram, a partir de então, a direcionar todo o trabalho de pesquisa.

3. Os Objetivos da Pesquisa

l. Descrever o conceito dos professores acerca da violência, de modo a identificar a visão de relação social que o conceito envolve. Tal descrição incluiria:

a) verificar se o conceito refere-se às três **classes** de violência propostas por Minayo (l994): estrutural, de resistência e de delinqüência;

b) verificar se o conceito abarca as diferentes **conseqüências** da violência: física, social e psicológica, bem como as suas interações;

c) verificar se o conceito envolve diferentes **modalidades** de violência, como, por exemplo, as violências no trânsito, policial, familiar, cometida por marginais, escolar, etc.;

d) verificar se o conceito abrange diferentes **formas** de violência, como, por exemplo, roubo, assalto, abuso sexual, assassinato, agressão com arma de fogo, etc.;

e) identificar os mecanismos sociais e individuais que, na visão dos professores, estão correlacionados com a violência.

2. Identificar e descrever a visão dos professores sobre alguns mecanismos sociais

a) no contexto social da imprensa e

b) no contexto do cotidiano da escola,

que contribuem para caracterizar a imprensa e a escola como agente de mudança e / ou de reprodução da violência urbana.

3. Identificar e descrever as relações existentes entre o conceito dos professores acerca da violência e:

a) seus relatos sobre a influência da violência na sua vida cotidiana;

b) suas práticas sociais, no âmbito da escola.

4. Analisar, comparativamente, a realidade das escolas públicas e particulares nas dimensões contempladas nos objetivos anteriores.

4. O Bairro em que se Situam as Escolas

As quatro escolas, duas públicas e duas particulares, nas quais foram coletados os dados desse trabalho, estão localizadas em um mesmo bairro de Salvador, cujo nome foi omitido para não favorecer a identificação das escolas, conforme compromisso (relatado na seção de Procedimentos) de omitir o nome das professoras e da escola no relatório da pesquisa ou em qualquer outra forma de divulgação da mesma.. Por esta mesma razão, foram também omitidos os nomes das escolas e das professoras, nas seções posteriores.

A escolha do bairro teve, como critério, a existência de no mínimo duas escolas públicas e duas particulares, que atendessem a clientelas de níveis sócio-econômicos diferentes. Foi feito um levantamento de todas as escolas públicas e particulares existentes no bairro selecionado, com a posterior identificação de sua localização.

O bairro pode ser dividido em duas partes, de acordo com suas características. Uma parte é tipicamente de classe média, a julgar pelas

características de suas construções, de seu comércio e de seus moradores. As construções, em sua grande maioria, são prédios de pequeno porte, de três a cinco andares, erguidos em terrenos pequenos. Algumas casas bastante antigas ainda resistem, mas rapidamente vão dando lugar aos prédios. O comércio de lazer (bares, restaurantes) é predominante, aliado a baianas de acarajé. As duas escolas particulares situam-se nesta parte do bairro.

A outra parte do bairro, composta de invasões, tem a maioria de suas construções nas encostas dos morros, com pouquíssimo espaço entre elas. O acesso a elas é feito por escadas de placas de cimento, sendo que, sob algumas delas, correm os esgotos das casas; muitas placas quebradas deixam expostos os esgotos. Muitas casas sequer esse tipo de esgoto possuem. Há também escadas cavadas no morro ou apenas caminhos sem degraus. As construções são, na maioria, de alvenaria sem reboco e pintura, mas existem vários barracos de madeira ou até mesmo de placas de latão misturadas com papelão. Há uma rua principal, asfaltada e plana, e outras pequenas ruas adjacentes a ela, onde se concentram o comércio e as melhores construções. Os ônibus transitam apenas na rua principal. Uma das escolas públicas está localizada numa rua transversal à principal, próxima a um posto de saúde. A outra, fica na outra parte do bairro, em cima do morro, porém muito próxima às encostas em que se situam as invasões. Para ter acesso a ela, os moradores das invasões usam as escadas ou os caminhos íngremes.

5. As Escolas

Foram selecionadas quatro escolas com base em cinco critérios. Os dois primeiros critérios foram estabelecidos em função dos objetivos da pesquisa, de forma a possibilitar a sua consecução. Os dois critérios seguintes tinham a pretensão de garantir que algumas variáveis, que não faziam parte do recorte feito

no objeto de estudo, fossem semelhantes nas quatro escolas, já que se pretendia uma comparação entre elas. Finalmente, o último critério colocava uma condição sem a qual seria impossível o acesso aos professores. Esses critérios, especificados a seguir, referiam-se a:

a) **Rede de Ensino (Pública e Particular):** duas escolas deveriam pertencer à rede pública de ensino e duas, à rede particular. Esse critério foi determinado pelo quarto objetivo do trabalho, formulado em termos da pretensão de uma comparação entre escolas públicas e particulares.

b) **Nível de ensino:** as quatro escolas deveriam ter, exclusivamente ou junto com outros níveis, o primeiro segmento do ensino fundamental. A opção por trabalhar com professores deste nível de ensino funda-se em estudos sobre desenvolvimento infantil que mostram que as crianças, no início da escolarização, formam conceitos sobre pessoas, eventos, objetos etc, enfatizando a importância da influência dos adultos (no caso, dos professores) nesta formação. Os conceitos são construídos nas relações sociais e, pelo processo de internalização, passam a ser individuais, intrapsicológicos (Vygotsky, 1984).

c) **Localização da escola:** as quatro escolas deveriam estar situadas em uma mesma região da cidade, de preferência em um mesmo bairro. Como a maioria das cidades grandes, Salvador tem regiões muito diferenciadas, com características bastante peculiares, algumas até mesmo com vida própria. Essa características são, em parte, assumidas pelas escolas nelas localizadas. Assim, diferentes localizações poderiam dificultar a comparação pretendida, impedindo, até mesmo, que as duas escolas públicas formassem um grupo, e as duas particulares, outro grupo.

d) **Porte do curso:** as escolas deveriam ter o primeiro grau de tamanhos semelhantes. Também pela importância do contexto de trabalho dos professores, esse critério foi introduzido. As escolas muito grandes, com uma grande quantidade de cursos, alunos, professores, funcionários, dependências físicas, etc, têm características bastante diversas das de escolas pequenas.

e) **Aceitação do trabalho:** a direção de cada escola deveria estar de acordo com a realização do trabalho, permitindo o acesso aos professores. A não aceitação pela diretora de uma escola implicava em impossibilidade de execução do trabalho naquela escola.

As duas escolas públicas foram designadas por Escola A e Escola B e as particulares, por Escola C e Escola D.

- **Escola A**

A Escola A é construída de módulos de concreto pré fabricados, com dois pavimentos. No pavimento térreo estão a Secretaria, a Diretoria, uma sala de professores, dois banheiros - um para professores e funcionários e outro para os alunos. O banheiro dos alunos exala um mau cheiro que é sentido à distância. Segundo a servente, há problemas na rede de esgoto. As pesquisadoras observaram que a falta de água é freqüente. Há, também, uma cozinha com um balcão que dá para um salão onde ficam várias carteiras escolares nas quais os alunos se sentam para merendar. Do lado esquerdo da cozinha fica o almoxarifado e do lado direito, uma pequena biblioteca, que serve também para armazenar alguns materiais. A biblioteca nunca foi observada em funcionamento pelas pesquisadoras. Todas estas salas dão para um pátio que fica sob o pavimento superior, portanto coberto, que é a única área de recreação dos alunos. Neste pátio há apenas três bancos de cimento e um bebedouro com várias torneiras. Algumas vezes as pesquisadoras observaram um aparelho de TV ligado, junto à porta da Secretaria, com a tela voltada para o pátio, durante o horário de recreio. Alguns alunos postados frente a ela, sentados em cadeiras ou no chão, assistiam desenhos animados ou novelas; o som bastante alto competia com o barulho produzido pelas crianças que brincavam.

A escola tem uma supervisora, mas não há sala própria para a Supervisão Escolar. Ela foi vista algumas vezes na Secretaria e outras, na sala de professores. Sua atuação mais evidente foi nas reuniões de planejamento, supervisionando os planos de ensino que as professoras realizavam semanalmente, às sextas feiras, no período posterior ao recreio; os alunos eram dispensados na hora do recreio. Não

havia muita regularidade nessas reuniões, nem controle da participação das professoras. Muitas vezes, a alegação de compromissos pessoais urgentes, como uma consulta médica ou um pagamento de conta, justificava a ausência de professoras. Também não se observava um trabalho conjunto, entrosado, e muito menos uma preocupação com a avaliação do próprio trabalho. As observações casuais dessas reuniões ocorreram pelo fato de as observadoras utilizarem essas ocasiões para estabelecerem contato com as professoras.

No pavimento superior ficam as salas de aula, em número de sete e cujo funcionamento ocorre nos turnos matutino e vespertino. As portas das salas dão para um saguão interno. Em lugar de janelas, as salas possuem grandes portas em forma de basculante vertical, que se abrem para uma varanda. As salas da frente do prédio dão para uma varanda que fica a poucos metros da rua estreita e apenas um pouco mais distante das casas frontais à escola. As salas do fundo abrem-se para uma varanda bastante próxima às casas localizadas atrás da escola. Tanto nas salas da frente quanto nas do fundo o barulho é constante: vendedores ambulantes anunciando seus produtos, pessoas que passam conversando ou discutindo em voz alta, crianças brincando, etc. Porém, o que mais chamou a atenção das pesquisadoras foi a grande quantidade de altos sons vindos das casas vizinhas. Em várias casas, o rádio ligado em emissoras diferentes, sempre em volume muito alto, toca músicas que são acompanhadas pelos cantos dos moradores, geralmente mulheres. As músicas variadas misturam-se entre si e com os sons de latas, de panelas, de conversas entre vizinhas, de mães ralhando com os filhos ou chamando-os para fazer alguma tarefa. Acrescente-se a tudo isso os barulhos das salas de aula vizinhas: se uma professora bate na mesa ou fala alto (e normalmente ela o faz para superar os sons externos), ouve-se perfeitamente na sala ao lado; o mesmo acontece quando os alunos conversam muito. As professoras pareciam não se perturbar com isso e, quando perguntadas, disseram estar acostumadas. Da mesma forma, os alunos, em geral, não davam mostras de estarem incomodados; algumas vezes, via-se algum cantarolando ou acompanhando, com o corpo, o ritmo de uma música que vinha de fora.

- **Escola B**

A Escola B é melhor localizada e melhor construída que a Escola A, apesar de o seu terreno também ser muito pequeno e a construção ocupá-lo todo. O prédio foi construído em três níveis, acompanhando o desnível do terreno. No nível térreo localizam-se a Diretoria, a Secretaria, um anfiteatro e algumas salas de aula (de séries mais avançadas), todos em torno de um amplo saguão. Na extremidade esquerda do saguão existem duas escadas, uma que dá acesso ao nível superior e outra, ao nível inferior, sendo que ambos os níveis sobrepõem-se e, portanto, ocupam a mesma área. No nível superior localizam-se salas de aula e uma sala de professores, com um banheiro anexo. No nível inferior, há duas salas de aula, próximas à escada, banheiros para os alunos, um pátio de recreação e uma cozinha com despensa. O pátio de recreação, por ficar sob o piso superior, é totalmente coberto, porém, aberto em uma lateral e em uma pequena parte da outra lateral. Fora desse espaço, não há outro lugar para a recreação. Assim, apesar de a escola ter algumas salas e saguões amplos, o espaço destinado ao lazer limita muito as brincadeiras das crianças e acaba por favorecer desavenças entre eles. O fato de um aluno esbarrar ou pisar no outro é motivo freqüente de brigas. Como o muro do pátio é baixo e fica numa parte mais baixa do terreno, ocorrem também, com alguma freqüência, conflitos entre alunos e crianças que estão na rua: há troca de pedras, de xingamentos, etc. Com relação às salas de aula, observou-se que elas possuem uma ventilação muito precária, feita através de tijolos vazados; têm forma irregular, acompanhando a forma do prédio, que é aproximadamente hexagonal. Duas das salas são bastante pequenas, sendo que, em uma delas, a professora arrumava as carteiras coladas umas nas outras, em forma de semicírculo, deixando dois espaços para permitir a passagem dos alunos. Esta sala é escura e sem ventilação, nem mesmo a possibilitada pelos tijolos vazados.

Essa escola funciona também no período noturno, com séries mais avançadas. O primeiro segmento do ensino fundamental funciona apenas nos turnos matutino e vespertino.

- **Escola C**

A escola particular denominada Escola C tem uma ala separada para o primeiro segmento do primeiro grau, tanto para as salas de aula quanto para a recreação. Este segmento funciona em dois pavimentos do prédio, nos turnos matutino e vespertino. No térreo ficam as salas de aula da pré escola e as salas da Diretoria e de uma das Coordenações Pedagógicas. Ainda no térreo estão a cantina e três pátios de recreação. Um dos pátios, o que fica junto à cantina, é coberto e tem três grandes mesas fixas, com bancos também fixos. Os outros dois pátios são descobertos, um com chão de cimento colorido e o outro de areia, com alguns brinquedos infantis (trepa-trepa, escorregadeira, balanço, etc). No pavimento superior ficam as salas de duas Coordenadoras Pedagógicas e as salas de aula da primeira à quarta série, além de uma pequena biblioteca. As salas de aula são pequenas, mas o número de alunos em cada sala também é pequeno, de forma que há espaço suficiente para as carteiras. As salas têm as paredes revestidas de azulejo branco e cada uma tem um banheiro. No terceiro pavimento há um galpão em que são realizadas as aulas de educação física e os ensaios das apresentações de festas organizadas pela escola, como a de Natal, a de Páscoa, a de São João etc.

Os alunos, a partir da primeira série, têm aulas de inglês, de educação física e de informática com outros professores. Há três Coordenadoras Pedagógicas, sendo que cada uma coordena quatro ou cinco classes, com funcionamento nos turnos matutino e vespertino. Elas têm uma participação muito grande no trabalho das professoras, não só no planejamento de aulas, acompanhamento e avaliação dos alunos, mas também na prática em sala de aula. Ë freqüente a entrada da coordenadora na sala, durante a aula, seja para avisar algo à professora ou orientá-la sobre como proceder em alguma atividade, seja para comunicar algo aos alunos, ou até mesmo para repreender os alunos.

Os alunos merendam em sala de aula; o lanche é trazido de casa ou comprado na cantina da escola por uma funcionária que recolhe o dinheiro, anota os pedidos, compra as merendas e as entrega aos alunos que as solicitaram. Após a merenda, os alunos saem, em fila, para a recreação, acompanhados pela

professora, que também os acompanha na volta à sala de aula. Durante todo o recreio os alunos são observados pelas professoras.

- **Escola D**

A outra escola particular, Escola D, é a que tem o menor número de classes (cinco) do primeiro segmento do primeiro grau, que funcionam em um único turno. Como na escola anterior, estas classes ocupam uma ala separada das séries mais avançadas, localizada em um corredor do primeiro andar do prédio. Neste mesmo corredor ficam as salas da Coordenação Pedagógica e do SOE (Serviço de Orientação Educacional), bem como os banheiros dos alunos e dos professores e também a sala de professores, com ar refrigerado, café, chá, água, o jornal do dia e algumas revistas. O corredor é bastante largo e nele sempre há, em exposição, trabalhos feitos pelos alunos, como, por exemplo, sobre índios, ecologia, trânsito, etc. A Direção fica no térreo, em uma ala específica para a administração de toda a escola.

As salas de aula são amplas e bem arejadas. Suas janelas estão voltadas para a encosta do morro que é toda ocupada por invasões. Segundo informação de uma professora, as janelas possuem telas para evitar que pedras e objetos, atirados por moradores da invasão, atinjam alunos e professores que estão em sala de aula, como já aconteceu anteriormente.

Para a recreação, há um pátio coberto e outro ao ar livre, bem amplo, no pavimento térreo, onde fica, também, a cantina. Os alunos merendam fora da sala de aula. Quando toca o sinal para o recreio, as professoras descem com os alunos, em fila, para o pátio. Ao término do recreio, elas descem para buscar os alunos, que sobem em fila até sua sala de aula. As aulas de inglês, educação física e informática são dadas por outros professores.

No período em que foi feita a coleta de dados, as classes do ensino fundamental funcionavam apenas no turno matutino.

6. As Professoras

O grupo social investigado constituiu-se de professores do primeiro segmento do ensino fundamental de quatro escolas de Salvador - BA, divididos em dois subgrupos: um formado pelos professores de duas escolas públicas e outro, pelos professores de duas escolas particulares. A idade, o curso de formação, o tempo de magistério, o nível sócio-econômico e o bairro em que reside cada professor estão apresentados nos quatro quadros seguintes, um para cada escola. Como todos os professores das quatro escolas eram do sexo feminino, o termo será usado, de ora em diante, apenas no feminino. Por este mesmo motivo, foi também excluída, dos quadros, a coluna *sexo*.

Quadro 1. **Escola A** - Número de professores, idade, curso de formação, tempo de magistério, tipo de experiência anterior de trabalho, nível sócio-econômico e bairro de residência.

PROF.	IDADE	CURSO DE FORMAÇÃO	TEMPO MAGIST.	EXPER. ANTERIOR	NÍVEL SÓCIO-ECONÔMICO	BAIRRO EM QUE RESIDE
A 1	38	Magistério	12	Publ/Part	Médio-baixo	Federação
A 2	39	Magistério e Lic.Ciências	19	Pública	Médio-médio	Centro
A 3	44	Magistério e Pedagogia	17	Pública	Médio-baixo	Federação
A 4	32	Pedagogia	11	Publ/Part	Médio-médio	Bonfim
A 5	44	Magistério	22	Publ/Part	Médio-baixo	Chapada
A 6	42	Magistério e adicionais	21	Pública	Médio-médio	Vale das Pedrinhas
A 7	46	Magistério e Lic. História	21	Pública	Médio-baixo	Rio Vermelho
A 8	29	Magistério	02	Publ/Part	Médio-baixo	Nordeste Amaralina
A 9	40	Pedagogia	14	Publ/Part	Médio-médio	Rio Vermelho
A 10	45	Magistério e adicionais	23	Publ/Part	Médio-médio	Amaralina
A 11	43	Magistério	23	Publ/Part	Médio-médio	Vale das Pedrinhas
A 12	36	Magistério e adicionais	03	Particular	Médio-médio	Rio Vermelho
A 13	51	Pedagogia	18	Publ/Part	Médio-médio	Costa Azul

Quadro 2. Escola B - Número de professores, idade, curso de formação, tempo de magistério, tipo de experiência anterior de trabalho, nível sócio-econômico e bairro de residência.

PROF.	IDADE	CURSO DE FORMAÇÃO	TEMPO MAGIST.	EXPER. ANTERIOR	NÍVEL SÓCIO ECONÔMICO	BAIRRO EM QUE RESIDE
B 1	54	Magistério	18	Pública	Médio-médio	Rio Vermelho
B 2	43	Magistério	20	Pública	Médio-médio	Rio Vermelho
B 3	29	Pedagogia	07	Publ/Part	Médio-médio	Nordeste Amaralina
B 4	43	Magistério	15	Pública	Médio-médio	Amaralina
B 5	47	Magistério e C.Sociais inc.	25	Publ/Part	Médio-médio	Amaralina
B 6	38	Magistério	16	Pública	Médio-médio	Rio Vermelho
B 7	52	Magistério	23	Publ/Part	Médio-médio	Rio Vermelho
B 8	32	Magistério e adicionais	13	Pública	Médio-baixo	Pituba
B 9	28	Magistério	05	Publ/Part	Médio-baixo	Rio Vermelho
B 10	50	Magistério e adicionais	22	Pública	Médio-baixo	Rio Vermelho
B 11	54	Magistério	32	Pública	Médio-médio	Costa Azul
B 12	37	Magistério	17	Pública	Médio-médio	Amaralina
B 13	32	Magistério e Pedagogia	16	Pública	Alto	Pituba
B 14	45	Magistério	25	Pública	Médio-baixo	Barra
B 15	56	Magistério	26	Pública	Médio-baixo	Pituba
B 16	38	Magistério	15	Publ/Part	Médio-médio	Estela Mares

Quadro 3. Escola C - Número de professores, idade, curso de formação, tempo de magistério, tipo de experiência anterior de trabalho, nível sócio-econômico e bairro de residência.

PROF.	IDADE	CURSO DE FORMAÇÃO	TEMPO MAGIST.	EXPER. ANTERIOR	NÍVEL SÓCIO ECONÔMICO	BAIRRO EM QUE RESIDE
C 1	31	Magistério	14	Particular	Médio-médio	Nazaré
C 2	20	Magistério	03	Particular	Médio-alto	Caminho Árvores
C 3	33	Magistério e Pedagogia	10	Particular	Médio-alto	Pituba
C 4	30	Magistério	12	Particular	Médio-médio	Rio Vermelho
C 5	35	Magistério	11	Particular	Médio-médio	Graça
C 6	50	Magistério	28	Publ/Part	Médio-médio	Rio Vermelho
C 7	50	Magistério e Pedagogia	30	Publ/Part	Médio-médio	Federação
C 8	26	Magistério e Ped. em curso	06	Particular	Médio-médio	Chame-Chame
C9	40	Magistério	23	Publ/Part	Médio-médio	Pituba
C 10	41	Magistério	23	Particular	Médio-médio	Politeama
C 11	32	Pedagogia	04	Particular	Médio-médio	Boca do Rio
C 12	32	Magistério	15	Particular	Médio-baixo	Saúde
C 13	34	Magistério	17	Publ/Part	Médio-baixo	Cabula

Quadro 4. Escola D - Número de professores, idade, curso de formação, tempo de magistério, tipo de experiência anterior de trabalho, nível sócio-econômico e bairro de residência.

PROF.	IDADE	CURSO DE FORMAÇÃO	TEMPO MAGIST.	EXPER. ANTERIOR	NÍVEL SÓCIO-ECONÔMICO	BAIRRO EM QUE RESIDE
D 1	44	Magistério	24	Particular	Médio-baixo	Saboeiro
D 2	47	Pedagogia	22	Particular	Médio-médio	Barra
D 3	27	Pedagogia	0,5	Particular	Médio-baixo	Pau da Lima
D 4	45	Magistério e Pedag.em curso	23	Particular	Médio-médio	Cabula
D 5	50	Magistério	31	Particular	Médio-médio	Brotas

- **Número de professoras**

A princípio, todas as professoras do primeiro segmento do primeiro grau das quatro escolas participariam do trabalho, pois nenhuma se recusou a tal participação. No entanto, alguns acontecimentos, que serão relatados a seguir, reduziram o número total, de 61 para 47 professoras.

Na **Escola A**, foram feitas as entrevistas iniciais e as observações de 15 professoras, porém duas delas não foram submetidas à entrevista semi-estruturada. Uma aposentou-se e a outra transferiu-se para outra escola.

Na **Escola B**, nove professoras, ou por aposentadoria, ou por transferência, deixaram a escola durante o período de coleta de dados. Das professoras que ocuparam o lugar dessas sete, os procedimentos já feitos foram refeitos com duas delas.

Na **Escola C**, houve uma redução no número de classes das séries iniciais, de modo que cinco professoras deixaram a escola antes que a entrevista semi-estruturada fosse aplicada.

Na **Escola D**, quando foram feitos os primeiros contatos, havia um número maior de professoras; posteriormente, a escola entrou em processo de redução das classes de primeiro grau, como parte de um projeto que envolvia grandes mudanças em todo o colégio, de forma que, no período de coleta de dados, havia apenas cinco classes do primeiro segmento do primeiro grau e, consequentemente, apenas cinco professoras. Tentou-se, na ocasião, substituir essa escola por outra que tivesse um número de professoras mais próximo ao das escolas anteriores. Entretanto, as recusas ou barreiras colocadas pelas escolas procuradas levou à desistência desse intento, optando-se pela Escola D, mesmo com o reduzido número de professoras. Considerou-se que a estrutura da escola permanecia a mesma em termos organizacionais e administrativos, em termos do corpo técnico pedagógico e também do espaço físico, ou seja, mantinha uma estrutura de escola de porte médio.

Esta situação da Escola D resultou em um número de professoras de escola particular (18) bem inferior ao de professoras de escola pública (29).

- **Idade das professoras**

Os Quadros 1 a 4 mostram a idade das professora de cada uma das quatro escolas.

As médias de idade das professoras das Escola A, B, C e D são mostradas a seguir, acompanhadas de sua respectiva faixa de variação.

Escola A: 40,7 anos, com uma faixa de variação de 29 a 51 anos.

Escola B: 42,4 anos, com uma faixa de variação de 28 a 56 anos.

Escola C: 34,9 anos, com uma faixa de variação de 20 a 50 anos.

Escola D: 42,6 anos, com uma faixa de variação de 27 a 50 anos.

A idade média das professoras de escola pública é 41,6 anos, e a de escola particular é de 38, 7 anos. Observa-se que as professoras de escola pública apresentam uma idade média maior que a das professoras de escola particular, mas a diferença é de apenas 3 anos.

- **Curso de formação das professoras**

A terceira coluna dos Quadros 1, 2, 3 e 4 apresenta o nome do curso em que as professoras tiveram sua formação acadêmica.

As professoras de escola pública têm, na sua grande maioria (48,3%), apenas o curso de Magistério e 17,2% têm Magistério com Adicionais[12], somando 65,5%; 13,8% têm o curso de Pedagogia e 6,9% têm os dois cursos: Magistério e Pedagogia. Duas professoras são formadas em outros cursos superiores (Licenciaturas em Ciências e em História) e outras duas têm o curso de Magistério e atualmente fazem um curso superior (Pedagogia e Ciências Sociais).

As professoras de escola particular também têm, na sua grande maioria (61,1%), apenas o curso de Magistério; 16,7% cursaram Pedagogia e 11,1% cursaram Magistério e Pedagogia e os restantes 11,1% fizeram o Magistério e cursam, atualmente, Pedagogia.

No geral, os dois subgrupos de professoras apresentam, quanto à sua formação, o mesmo padrão: a maioria formou-se no curso de Magistério; a seguir, mas em uma porcentagem muito menor, está a formação em Pedagogia.

- **Tempo de magistério das professoras**

O tempo médio de trabalho docente das professoras de escola pública é de 17,3 anos, com uma grande faixa de variação: de 2 a 32 anos. Para as professoras de escola particular, o tempo médio é de 16,5 anos, com variação também grande, de 0,5 a 31 anos. Pode-se notar que os dados relativos à experiência docente das professoras é praticamente igual para ambos os grupos.

[12] O termo *adicional* refere-se, nas escolas públicas, a cursos oferecidos pela Secretaria de Educação aos professores da rede pública e que têm, por objetivo, reciclá-los em disciplinas específicas. Por ex., algumas professoras têm o adicional em Matemática, outros em História, outros em Português, etc. Várias professoras têm mais de um curso adicional.

- **Experiência anterior das professoras**

As professoras foram solicitadas a dizer se sua experiência de trabalho em escola, anterior ao seu trabalho atual, realizou-se em escola pública ou particular, para verificar se tiveram, anteriormente, experiência com escola diferente daquela em que trabalham atualmente. As professoras de escola pública dividem-se quase que igualmente entre experiência anterior apenas com escola pública (51,7%) e experiência anterior com escola particular (48,3%). Por outro lado, as professoras de escola particular têm, na sua grande maioria, sua experiência anterior somente em escola particular (77,8%); 22,2% têm experiência com escola pública e particular. Esses dados mostram que grande parte das professoras de escola particular sempre trabalharam em escola particular, enquanto que aproximadamente metade das professoras de escola pública, além de experiência com escola pública, trabalharam também em escola particular.

- **Nível sócio-econômico das professoras**

O nível sócio-econômico das professoras foi atribuído por elas próprias. Por solicitação da pesquisadora, a professora entrevistada colocava-se em um dos seguintes níveis sócio-econômicos: alto, médio-alto, médio-médio, médio-baixo e baixo.

As professoras de escola pública classificaram-se, majoritariamente, no nível médio-médio (62,1%), assim como também o fizeram as de escola particular (66,7%). No nível médio-baixo, colocaram-se 34,5% das professoras de escola pública e 22,2% das de escola particular. O nível alto só foi atribuído por 3,4% das professoras de escola pública e o nível médio-alto, por 11,1% das professoras de escola particular.

Esses dados mostram um acentuado predomínio do nível médio-médio para ambos os grupos de professoras. No nível médio-baixo houve uma porcentagem maior para as professoras de escola pública; esta porcentagem foi expressiva nos dois grupos, porém muito abaixo da porcentagem atribuída ao nível médio-médio.

- **Bairro de residência das professoras**

A grande maioria das professoras, tanto de escola pública, quanto de escola particular, mora em bairros típicos de classe média; entretanto, há mais professoras de escola pública residindo em bairros pobres e mais professoras de escola particular residindo em bairros considerados de classe média-alta.

Com base nesses dados apresentados, pode-se concluir que não há diferenças significativas entre o grupo de professoras de escola pública e o grupo de escola particular, no que se refere a sexo, idade, curso de formação, tempo de magistério, nível sócio-econômico e bairro de residência. A diferença mais marcante refere-se à experiência anterior de trabalho em escola pública ou privada.

7. As Pesquisadoras

A pesquisadora, autora deste trabalho, contou com a colaboração de três alunas do curso de Psicologia da UFBa. Duas delas iniciaram sua participação pouco antes do início da coleta de dados, com leituras e discussões do projeto de pesquisa e de textos que deram suporte ao referido projeto, estando uma na condição de bolsista do PIBIC / CNPq e a outra como voluntária. Esta última interrompeu sua participação em junho/98 e a aluna bolsista permaneceu até julho/99, quando foi substituída por outra aluna bolsista do PIBIC / CNPq.

Com relação à coleta de dados, as duas primeiras alunas colaboraram com a realização de todas as etapas, desde os contatos iniciais com as escolas até parte das observações e entrevistas. A aluna bolsista, além disso, ajudou na continuidade das observações e entrevistas e trabalhou com afinco na transcrição das fitas gravadas durante as entrevistas semi-estruturadas e na digitação das

observações e das entrevistas. Participou também da organização de todo o material acumulado e de parte da categorização, já na etapa de análise dos dados.

A segunda aluna bolsista participou das complementações que foram necessárias em virtude de falhas verificadas em várias entrevistas, e também da transcrição das fitas gravadas com tais complementações e sua posterior digitação. Colaborou, ainda, com a análise dos dados, no aspecto referente à categorização das entrevistas e das observações.

Durante todo o desenvolvimento do trabalho, tomou-se o cuidado de preparar as alunas pesquisadoras para as diferentes etapas do trabalho de campo, seja através de leituras e discussões de textos, seja selecionando o tipo de postura que deveria ser assumida, seja planejando os passos a serem dados em cada etapa, seja comentando e avaliando o que foi feito imediatamente antes. É claro que isso revertia também na preparação da autora, tanto para realizar como para coordenar o trabalho de campo.

8. As Técnicas de Coleta de Dados

A seleção das técnicas de coleta de dados, para o presente trabalho, foi mais diretamente orientada pelos objetivos pretendidos, de modo a aumentar a probabilidade de que os dados coletados fossem realmente relevantes para se atingir os referidos objetivos. Dessa forma, chegou-se à proposta de utilização das seguintes técnicas: entrevista e observação.

- **Entrevista**

A entrevista, por apresentar características que seriam responsáveis por favorecer a ocorrência de um tipo de discurso adequado ao atendimento do que foi proposto nos Objetivos 1 e 2 e no item ***a*** do Objetivo 3 da pesquisa, revestiu-se de

maior importância na etapa do trabalho de campo. De acordo com Minayo (1993), a entrevista, ao lado da observação participante, é a técnica de coleta de dados mais utilizada no trabalho de campo.

Kahn & Cannel (*apud* Minayo, 1993) definem entrevista de pesquisa como:

> *"Conversa a dois, feita por iniciativa do entrevistador, destinada a fornecer informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e entrada (pelo entrevistador) em temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo"* (p.52).

De um modo geral, a entrevista possibilita a obtenção de dados de naturezas diferentes: a) os dados chamados objetivos, factuais e que poderiam ser obtidos por outras fontes, como censos, estatísticas, registros civis etc. e b) os dados que costumam ser chamados de subjetivos - os que se referem diretamente ao indivíduo entrevistado, envolvendo suas atitudes, valores, opiniões e só podem ser obtidos com a contribuição dos entrevistados.

Uma questão metodológica importante diz respeito ao problema do significado dos dados da entrevista em termos de sua generalidade ou representatividade. Os pressupostos da teoria sócio-histórica referem-se à realidade como sendo constitutiva da subjetividade humana, a qual se constrói do social para o individual, a partir da atividade do indivíduo. Bakhtin (1988) afirma a natureza social, não individual da fala, a qual está ligada, de forma indissolúvel, às formas de comunicação, as quais, por sua vez, estão ligadas às estruturas sociais. Na mesma linha de pensamento, Lukács (1975) coloca que a consciência coletiva expressa-se nas consciências individuais. Sobre esse assunto, Minayo (1993) chama a atenção para o fato de que, ao serem manifestos em uma entrevista, os modelos culturais interiorizados refletem o caráter histórico e específico das relações sociais. Isto quer dizer que o discurso deve ser inserido em um contexto de classe, mas não pode deixar de ser visto em suas especificidades do tipo geração, sexo, filiação, etc; as sub-culturas específicas têm relações diferenciadas com a cultura dominante. Minayo (1993) conclui que

> *"...essa compreensão do indivíduo como representativo tem portanto que ser completada com as variáveis próprias tanto da especificidade histórica como dos determinantes das relações sociais"* (p. 113).

As diversas formas de entrevista podem ser classificadas em estruturadas e não-estruturadas, com uma variedade de modalidades entre elas, a depender de sua maior ou menor diretividade (Minayo, 1993).

Uma aspecto controvertido em relação à entrevista é a que se coloca quanto à questão da espontaneidade das respostas. Os adeptos da espontaneidade defendem o uso da entrevista não diretiva, argumentando quanto à sua importância em fazer surgir os verdadeiros conceitos dos entrevistados, sem que sejam induzidos pelas perguntas do entrevistador. Os que defendem a entrevista diretiva argumentam que a espontaneidade não garante que os conceitos sejam expostos. De acordo com Sá (1998), o efeito, ao contrário, pode ser o de encobri-los. Diz esse autor que talvez a resposta a essa questão não esteja localizada na oposição espontaneidade / não-espontaneidade e sim na qualidade das perguntas utilizadas, isto é, se as perguntas estão devidamente delineadas pela teoria. Sá coloca também a importância da orientação dada por Jodelet a respeito da necessidade de se fazer entrevistas com boas perguntas, sugerindo que a seqüência seja iniciada com perguntas mais factuais, concretas, relacionadas ao cotidiano, passando para as que envolvem reflexões mais abstratas e julgamentos.

Um tipo intermediário de entrevista é a que combina as características da estruturada com as da não-estruturada. Esse foi o tipo de entrevista - o semi-estruturado - utilizado neste trabalho. Seu roteiro combina perguntas estruturadas com perguntas abertas; em relação a essas últimas, o entrevistado pode discorrer mais livremente sobre o tema proposto.

O roteiro da entrevista tinha uma função orientadora de modo a garantir, de um lado, uma maior flexibilidade e liberdade no discurso e, de outro, garantir que fossem abordados todos os temas considerados essenciais aos objetivos propostos. Além disso, ao possibilitar uma certa uniformidade na abordagem utilizada pelas pesquisadoras durante as entrevistas, estaria, conseqüentemente,

possibilitando uma comparação entre os dois grupos de professoras, de acordo com a proposta especificada no Objetivo 4.

- **Observação**

Para Moscovici (1988), a importância da observação no estudo das representações fica evidente na medida em que liberta o pesquisador da quantificação e da experimentação prematuras, que podem levar à fragmentação do fenômeno estudado.

Além disso, os dados da observação podem complementar e/ou checar os dados da entrevista, como ocorreu, por exemplo, no trabalho de Sawaia (1992), sobre a consciência de mulheres faveladas. Nas entrevistas, o discurso era factual, racional, de forma a priorizar a descrição de fatos; nas observações participantes, de conversas espontâneas entre elas, pode-se identificar, nos mesmos fatos descritos, menções a reações afetivo-emocionais como muito centrais nas suas representações.

Para Minayo (1993), a importância da observação participante é tanta que alguns pesquisadores consideram-na como um método para a compreensão da realidade, e não apenas como mais uma estratégia no conjunto da pesquisa.

Schwartz & Schwartz (1955, *apud* Minayo, 1993) formulam-na como se segue:

> *"Definimos observação participante como um processo pelo qual mantém-se a presença do observador numa situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador está em relação face a face com os observados e, ao participar da vida deles, no seu cenário cultural, colhe dados. Assim, o observador é parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por este contexto"* (p.355).

No presente trabalho, planejou-se a utilização da observação participante. No entanto, as condições encontradas no trabalho de campo levaram a mudanças que acabaram por descaracterizá-la como observação participante.

Na observação participante, o pesquisador precisa tornar-se parte do contexto observado. No caso do presente trabalho, isto requereria um longo tempo de observação em sala de aula e, como eram muitas as salas de aula, o tempo de permanência em cada escola se alongaria em demasia. A principal barreira estava nas direções das escolas particulares, que consideraram a permanência longa inadequada e perturbadora das rotinas de sala de aula e da escola como um todo.

Dessa forma, procurou-se utilizar uma forma que se chamou apenas **observação em sala de aula**. Nesta, a pesquisadora não assumia nem a posição "neutra" das observações sistemáticas, nem a posição participativa e de pertencente ativo do grupo, que se verifica na observação participante, como se pode ver na seção seguinte, na descrição dos procedimentos adotados na observação .

Uma questão metodológica que se coloca à utilização da observação é se o fato de se saber observada altera o modo de agir da pessoa. De acordo com Becker (1992), se a situação observacional mantém as mesmas características sociais que teria sem a presença do observador, dificilmente o observado fabrica seu comportamento de acordo com o que ele acha que o observador poderia querer ou esperar.

Presumiu-se que as características e conseqüências reais do contexto do cotidiano das professoras geralmente são mais importantes e, portanto, exercem influências mais poderosas que a simples presença do observador na sala de aula. Considerou-se, também, que, como os objetivos do trabalho não se referiam a questões pedagógicas, a professora desenvolveria seu trabalho normalmente, sem se sentir avaliada. Os dados obtidos confirmaram tais suposições, na medida em que, após um período de 5 a 10 minutos de observação, tanto a professora quanto os alunos agiam com naturalidade, parecendo esquecer-se da presença da observadora. Até mesmo episódios de agressão física praticada pela professora foram observados.

9. Os Procedimentos do Trabalho de Campo

Estão descritos, a seguir, os procedimentos utilizados na abordagem das escolas, os utilizados nos contatos com as professoras dessas escolas, bem como os utilizados na coleta de dados, propriamente dita.

- **A entrada nas escolas.**

A primeira visita à escola só ocorria se a Diretora estivesse presente no estabelecimento. No caso de sua ausência, apenas se procurava informação, na Secretaria da escola, a respeito de seus horários de trabalho e o retorno acontecia em outro dia ou horário. Nesta visita, eram estabelecidos os primeiros contatos com a Direção: fazia-se a exposição do trabalho a ser desenvolvido e se solicitava anuência e cooperação por parte da Diretoria. Dada a resposta positiva, iniciava-se, nesta mesma visita, ou em visita marcada para outra ocasião, a depender da disponibilidade da Direção, o levantamento de dados gerais sobre a escola: espaço físico, dinâmica de funcionamento, número de professores, seus horários de trabalho, suas respectivas classes, composição do corpo técnico e administrativo. Solicitava-se, também, que a Direção marcasse uma reunião das pesquisadoras com o corpo docente.

- **O contato inicial com as professoras**

Para essa reunião, eram convocadas todas as professoras do ensino fundamental da escola e solicitadas as presenças da Diretora e da Vice-diretora, de Orientadoras e Supervisoras escolares (caso houvesse). Fazia-se a exposição do trabalho, focalizando sua importância, seus objetivos e os procedimentos de coleta de dados. Esclarecia-se, às professoras, que tais procedimentos poderiam sofrer modificações à medida que os dados apontassem serem necessárias. Explicava-se que as pesquisadoras não estavam oferecendo serviços, mas sim buscando colaboração. Nesse momento, apelava-se para a consciência da importância social

e pedagógica das professoras e para as implicações de sua colaboração para a realização de um trabalho como o que estava sendo proposto. Finalmente, esclarecia-se que havia um compromisso, por parte das pesquisadoras, de omitir, no relatório ou em qualquer outra forma de divulgação do trabalho, os nomes das professoras e da escola. Mesmo já tendo a anuência da Direção, o critério decisivo para dar início aos procedimentos de coleta de dados era a concordância, por parte das professoras, em participar da pesquisa. Assim sendo, ao final da reunião, solicitava-se que as professoras se pronunciassem, de forma explícita, sobre sua disponibilidade de participação. Nas escolas públicas, foram necessárias duas reuniões em cada escola, de modo a possibilitar a presença das professoras dos turnos matutino e vespertino. Nas escolas particulares, a Direção indicou a conveniência de usar parte do tempo de uma reunião pedagögica que congregava as professoras dos dois turnos. Em uma das escolas, essa reunião era quinzenal e na outra era mensal. As professoras que haviam faltado a essa reunião eram procuradas, posteriormente, pelas pesquisadoras, para inteirá-las do ocorrido na reunião e solicitar sua concordância.

- **A coleta de dados**

Na elaboração do projeto dessa pesquisa foram propostas algumas técnicas de coleta de dados. No entanto, os procedimentos que seriam adotados na aplicação dessas técnicas e até mesmo a adequação ou a necessidade dessas técnicas só seriam definidos no decorrer do trabalho, com base em dados que permitissem um maior conhecimento das situações em que se desenvolveria a pesquisa.

- **Entrevista Inicial**

A introdução desta pequena entrevista, não prevista no projeto, deveu-se à avaliação das reuniões realizadas com as professoras. Nelas, as professoras ouviram atentamente a exposição das pesquisadoras sobre a pesquisa, sendo que algumas se manifestaram com perguntas, comentários ou pedidos de

esclarecimentos e outras não. Ao final da reunião, foram observadas algumas conversas entre as professoras, inclusive entre as que permaneceram caladas. Essas conversas indicaram, às pesquisadoras, que várias professoras necessitavam de maiores esclarecimentos sobre o trabalho e que, provavelmente, a situação da reunião, aliada às características pessoais das professoras, produziu um certo constrangimento às suas manifestações. Assim, optou-se por um próximo passo que desse abertura a essas manifestações: um contato individual com as professoras. Os dados pessoais e de formação das professoras poderiam ser obtidos, com maior facilidade e rapidez, na Secretaria da escola, porém julgou-se mais conveniente, pelo exposto acima, coletá-los diretamente com a professora, de forma a permitir o contato considerado necessário. Esse contato foi chamado de *Entrevista Inicial.*

Realizada individualmente, essa entrevista coletava dados pessoais (nome, idade, bairro em que reside) e profissionais (formação profissional, tempo de magistério, experiência de magistério em escolas públicas e particulares) das professoras. A entrevista finalizava solicitando o relato de uma experiência de violência que a professora tivesse vivenciado em qualquer escola, com o objetivo de introduzir o tema *violência* na conversa entre pesquisadora e professora. Em geral, era realizada durante o recreio dos alunos ou ao final da aula, sempre a critério da professora. A decisão de introduzir essa entrevista pareceu acertada, pois, além de ter permitido uma maior aproximação pessoal da pesquisadora com a professora, possibilitou o esclarecimento de muitas dúvidas sobre o trabalho, colocadas pelas professoras, através da repetição de informações fornecidas, por ocasião da reunião com o corpo docente, ou através do fornecimento de informações adicionais.

- **A observação**

A adoção da técnica de observação, no presente trabalho, foi direcionada pelo item *b* do terceiro objetivo da pesquisa:

Identificar e descrever as relações existentes entre o conceito de violência das professoras e suas práticas sociais com referência aos alunos, no âmbito da escola.

Para identificar essas práticas, julgou-se que dados observacionais obtidos em situações rotineiras da escola seriam adequados. O próximo passo seria, então, delimitar a situação de observação.

Observações sobre a rotina de trabalho das professoras

Estas observações foram feitas para a obtenção de dados que sustentassem a delimitação da situação de observação, no contexto da escola, que fosse considerada mais relevante para os objetivos do trabalho. Os dados destas observações mostraram que, nas escolas públicas e em uma das escolas particulares, a situação em que havia relacionamento efetivo da professora com seus alunos era a de sala de aula. Na outra escola particular, além da situação de sala de aula, havia a situação de recreio, em que a professora "tomava conta" dos alunos. Apesar de a situação de recreio ser, potencialmente, mais propícia ao aparecimento de ocorrências de violência entre alunos, para uniformizar a situação de observação nas quatro escolas, de forma que os dados observacionais pudessem ser submetidos a uma análise comparativa posterior, optou-se pela observação em sala de aula, pois era a única situação de interação professora-alunos comum às quatro escolas.

Observações em sala de aula

Foram observadas todas as professoras das quatro escolas selecionadas, num total de 61 professoras.

Nas duas escolas públicas, a pesquisadora dirigia-se à professora imediatamente antes de sua entrada em sala de aula e solicitava sua anuência quanto à realização da observação naquele momento. Em geral, essa anuência era dada, mas houve algumas ocasiões em que a professora alegava algum impedimento, como por exemplo: realização de prova, necessidade de sair mais

cedo, ensaio ou preparação para a comemoração de alguma data (páscoa, dia da criança), etc.

Nas escolas particulares, a permissão para fazer a observação era dada pela Coordenação Pedagógica. Os impedimentos alegados eram: realização de prova, ensaio para comemorações festivas ou aulas com outros professores (de educação física, de informática ou de inglês).

Obtida a anuência, a pesquisadora entrava na sala de aula e cumprimentava os alunos. Em alguns casos, a professora apresentava-a aos alunos; caso isso não ocorresse, a pesquisadora apresentava-se dizendo seu nome, sua relação com a universidade (aluna ou professora) e esclarecia que iria ficar na sala para observar as coisas que aconteciam durante as aulas. Em seguida, perguntava à professora onde deveria sentar-se. Geralmente, a professora indicava uma carteira no fundo da sala. Caso ela deixasse a critério da pesquisadora, esta procurava sentar-se em uma carteira da última fila, de modo a não atrapalhar a visão dos alunos, e também para ter uma melhor visão de toda a sala.

Cada professora foi observada em sua sala de aula, com maior atenção para as interações professora-aluno(s) e para as interações aluno(s)-aluno(s), tanto de caráter acadêmico, quanto de caráter social. Os registros eram feitos no mesmo momento da observação, de forma contínua, durante todo o período.

Quanto à postura em sala de aula, como já foi dito anteriormente, a pesquisadora adotava uma posição intermediária entre a neutralidade e a participação. Assim, sempre que era solicitada pela professora ou pelos alunos, ela respondia a estas solicitação, muitas vezes fazendo comentários ou dando opiniões sobre as situações a que se referia a solicitação. Também era comum que a professora, principalmente nas escolas públicas, ao se ausentar por alguns minutos da sala, pedisse à pesquisadora para "tomar conta" da classe . Outra forma de inclusão da observadora eram os comentários que a professora fazia em relação aos alunos, à escola, ao tempo, a acontecimentos sociais ou políticos, etc.

As observações tiveram uma duração mínima de quatro horas, abarcando, no mínimo, os dois sub períodos: antes e depois do recreio. Caso as observações contivessem poucos dados, em função da não diversidade de atividades em sala de

aula ou de atividades que não favoreciam as interações focalizadas (prova, por exemplo), novas observações eram realizadas.

Os dados destas observações foram organizados de forma a possibilitar a comparação com os dados da entrevista, no sentido de se verificar se o discurso das professoras, a respeito da violência, apresentava convergências ou divergências em relação a suas práticas em sala de aula.

A opção por fazer as observações antes das entrevistas tinha o objetivo de encontrar a professora agindo, em sala de aula, da maneira como o faz comumente, na medida do possível. Isto é, procurou-se observar uma situação isenta de uma possível influência da entrevista semi-estruturada.

- **Elaboração do roteiro da entrevista semi- estruturada.**

A elaboração do roteiro inicial da entrevista foi orientada pelos objetivos do trabalho, e se baseou nas leituras feitas a respeito do instrumento em questão, nas leituras sobre o tema violência e nas leituras sobre a formação de conceito, especialmente as de abordagem sócio-histórica. Tais leituras forneceram informações de grande relevância, por contribuírem para a elaboração de questões que propiciassem respostas que se constituiriam em dados sobre a formação do conceito de violência e sobre os valores nele envolvidos.

- **Teste do roteiro da entrevista.**

Para testar a eficácia do roteiro proposto, procedeu-se à aplicação da entrevista em duas professoras primárias, de outras escolas que não as participantes do presente trabalho. Os dados obtidos deveriam ser usados na reestruturação do roteiro da entrevista.

- **Elaboração do roteiro final da entrevista.**

Com base nos resultados obtidos na aplicação-teste, algumas modificações foram feitas, tanto na estruturação de algumas questões, quanto na ordem de

apresentação das questões, resultando no roteiro de 22 questões, que foi utilizado na entrevista com as professoras. (V. **Roteiro da Entrevista**, em anexo). Como exemplo de mudança na elaboração de questões, pode-se citar a feita na *questão 6*: em sua forma inicial, ela não favorecia o aparecimento de respostas que denotassem as diferentes formas, conseqüências e modalidades de violência, o que ocorreu após modificação na sua redação e seu desmembramento em duas questões (6 e 7). A mudança na ordem de apresentação pode ser exemplificada pela questão sobre o que é violência, que mudou do primeiro para o último lugar, fazendo como que um fechamento da entrevista. Colocada no início, ela causou um impacto muito grande (de acordo com comentários das professoras) e não foi respondida pelas professoras entrevistadas no teste do roteiro.

O roteiro elaborado abordava os seguintes aspectos:

a) Contatos da professora com a imprensa escrita, falada e televisiva e como ela vê o papel dessa imprensa ao noticiar episódios de violência

b) Conceito da professora acerca da violência, envolvendo os mecanismos sociais e individuais a ela relacionados, além de classes, tipos modalidades e formas de violência.

c) Forma pela qual o conceito e as ocorrências de violência estruturam o cotidiano da professora.

d) Relação entre violência e escola como agente de modificação e/ou reprodução da violência.

e) Relatos de episódios de violência ocorridos na escola e no bairro em que a professora reside, bem como suas reações e as reações das pessoas presentes na situação.

- **Reunião com as professoras sobre a evolução do trabalho**

Antes da aplicação das entrevistas, foi feita uma nova reunião com as professoras em cada uma das quatro escolas, para relatar o que havia sido feito até aquele momento, e para explicar, mais uma vez, em que se constituiria a próxima etapa. Essa reunião pareceu necessária, pois o tempo decorrido desde a última

reunião foi bastante longo e várias professoras perguntavam sobre como estava o trabalho e sobre o que seria feito a seguir.

- **Aplicação das entrevistas semi-estruturadas**.

Pelos motivos relatados anteriormente, as 61 professoras submetidas à entrevista inicial e às observações em sala de aula ficaram reduzidas a 47 professoras, 29 de escolas públicas e 18 de escolas particulares. Dessa forma, a entrevista semi-estruturada foi aplicada a estas 47 professoras.

Como se tratava de uma entrevista que demandava um tempo razoavelmente longo (em torno de 50 minutos), foi preciso marcar com antecedência o dia e a hora em que seria realizada. No caso das escolas públicas, cada professora era, então, solicitada a fazer essa marcação de acordo com sua conveniência e as pesquisadoras procuravam, na medida do possível, adequar-se à data e à hora por ela estabelecidas. Nas escolas particulares, datas e horas eram marcadas pelas Coordenadoras Pedagógicas, de forma a não atrapalhar as atividades programadas.

A entrevista era feita individualmente e gravada em fita cassete. Para a gravação, foi usado um gravador portátil, de pequenas dimensões. Todas as entrevistas foram feitas nas dependências das escolas. Nas escolas particulares, o local da entrevista era determinado pelas Coordenadoras e, nas escolas públicas, pela própria professora a ser entrevistada.

Como as professoras já estavam inteiradas do assunto da entrevista e dos objetivos do trabalho, não foi preciso alongar-se sobre isso no momento da realização da entrevista. Entretanto, foi necessário explicar os motivos do uso do gravador: maior rapidez e maior fidelidade no registro das respostas.

A pesquisadora, imediatamente antes de realizar a entrevista, procurava conversar com a professora que ia ser entrevistada sobre assuntos diversos, com o objetivo de deixá-la à vontade na situação de entrevista. A professora era avisada que, durante a entrevista, ela poderia pedir que o gravador fosse desligado, caso

quisesse um tempo para responder, sem a pressão do gravador, ou caso quisesse que partes de sua fala não fossem gravadas.

Poucas professoras fizeram essa solicitação, e sempre que o fizeram foi para ter um tempo "para pensar". Além disso, algumas professoras solicitaram a interrupção do gravador para atender rapidamente algum funcionário ou aluno que aparecia na sala para lhe dizer ou entregar algo ou para dar algum recado. Este último caso só ocorreu nas escolas públicas

A professora também era comunicada sobre a disponibilidade da fita em que foi gravada sua entrevista, se desejasse ter acesso a ela, porém nenhuma professora fez tal solicitação.

As entrevistas tiveram uma duração mínima de 33 minutos e uma duração máxima de 82 minutos e foram realizadas durante o segundo semestre letivo de 1998 e o primeiro de 1999. Na avaliação das pesquisadoras, conseguiu-se um clima de cordialidade e descontração durante as entrevistas. Com exceção de uma professora de escola particular, que disse ficar pouco à vontade diante do gravador e algumas vezes pediu que ele fosse desligado para ela pensar melhor, todas as outras professoras pareceram estar descontraídas na situação.

As fitas gravadas foram todas transcritas e digitadas em computador; em seguida, foram lidas pelas pesquisadoras para verificar se estavam completas, ou se havia necessidade de complementações. Algumas vezes, foram verificadas falhas por parte das entrevistadoras: houve casos (4) de uma das perguntas do roteiro não ter sido feita e casos em que as respostas foram insuficientes e a entrevistadora não teve a habilidade, no momento, de explorá-las melhor, ou de refazer a pergunta de uma forma diferente. Houve, ainda, casos em que a necessidade de complementação só foi detectada após o início da categorização dos dados. Em três entrevistas, ocorreram falhas na gravação: em duas delas, um pequeno trecho não foi gravado e, na terceira, os ruídos externos produzidos pelas crianças em recreio tornaram inaudíveis duas respostas da professora.

- **A complementação de entrevistas**

A complementação das entrevistas foi feita durante o segundo semestre letivo de 1999. A professora em questão era procurada por uma das pesquisadoras que lhe explicava o motivo da complementação e solicitava a marcação de um novo encontro para sua realização.

A condução destas complementações seguiu o mesmo procedimento utilizado nas entrevistas. As fitas gravadas com as complementações foram transcritas, digitadas em computador e posteriormente lidas para a verificação de sua adequação ao propósito de sanar as falhas detectadas na realização das entrevistas. Considerados satisfatórios, esses novos dados foram incluídos nas entrevistas, de forma a torná-las mais completas em relação aos objetivos pretendidos.

A próxima etapa seria, então, proceder à categorização dos dados das entrevistas, de forma a possibilitar as análises descritiva e interpretativa dos mesmos.

CAPÍTULO 5

O Sistema de Categorias – o primeiro resultado do estudo

A maneira de analisar os dados coletados deve guardar estreita relação com o objeto, o problema, os objetivos e a coleta de dados da pesquisa e, consequentemente, com seu referencial teórico. Sá (1998) alerta para a necessidade de articulação metodológica entre coleta e análise de dados, de modo a poder completar satisfatoriamente a construção do objeto de pesquisa. A análise dos dados da presente pesquisa buscou preservar esta coerência, através dos procedimentos expostos a seguir.

Os dados coletados formaram dois grandes conjuntos, separados em função dos diferentes procedimentos utilizados na sua obtenção e das conseqüentes diferenças que os caracterizam e qualificam. O primeiro conjunto é constituído pelos dados obtidos através de entrevista semi-estruturada, sendo, portanto, dados discursivos a respeito dos temas abordados na entrevista. O segundo é formado pelos registros de observações, feitas em sala de aula, e são, dessa forma, dados observacionais dos comportamentos das professoras na relações com seu alunos.

A Forma de Organização dos Dados

As respostas das professoras à entrevista semi-estruturada foram organizadas em cinco grandes temas extraídos do roteiro utilizado na entrevista:

1. O CONCEITO DE VIOLÊNCIA;
2. A ATUAÇÃO DA ESCOLA FRENTE À VIOLÊNCIA;
3. O PAPEL DA IMPRENSA NO CENÁRIO DA VIOLÊNCIA;
4. A INFLUÊNCIA DA VIOLÊNCIA NO COTIDIANO DA PROFESSORA E
5. OS RELATOS DE EPISÓDIOS DE VIOLÊNCIA.

Dos registros das observações efetuadas em sala de aula, foram classificadas as reações das professoras aos diferentes tipos de episódios produzidos pelos alunos e que pudessem ter alguma relação com a questão da violência. As ações das professoras em sala de aula foram, então, agrupadas em três categorias, em função dos três tipos de episódios identificados:

1. AÇÕES DIANTE DE EPISÓDIOS DE BRIGA OU DESENTENDIMENTO ENTRE OS ALUNOS;
2. AÇÕES DIANTE DE EPISÓDIOS DE FALTA DE ATENÇÃO, DISPERSÃO, CONVERSA, INDISCIPLINA;
3. AÇÕES DIANTE DE EPISÓDIOS DE BRINCADEIRA ENTRE ALUNOS PAUTADA PELO TEMA VIOLÊNCIA.

Foram também classificados os comentários que as professoras fizeram sobre os alunos, constituindo uma outra categoria denominada de COMENTÁRIOS FEITOS PELA PROFESSORA SOBRE OS ALUNOS, subdivididos em:

1. COMENTÁRIOS ELOGIOSOS;

2. COMENTÁRIOS REPROVADORES;
3. COMENTÁRIOS PEJORATIVOS.

Dada a grande importância que o sistema de categorias, elaborado a partir dos dados das entrevistas e das observações, assumiu neste trabalho, além de um instrumento de análise dos dados, foi considerado, ele próprio, como um importante resultado da pesquisa. A grande quantidade de material acumulado das entrevistas e observações passou a ter um outro significado para as pesquisadoras à medida que ia sendo organizado e classificado e, na mesma medida, mostrava novos significados das falas e ações das professoras. Ë importante destacar que as categorias foram surgindo dos próprios dados, e não estabelecidas *a priori*, com exceção das categorias *Classes de Violência* e *Conseqüências da Violência*, que fazem parte do primeiro tema (Conceito de Violência). Nas *Classes***,** foi utilizada a categorização proposta por Minayo (1994) e nas *Conseqüências*, a proposta por Chaves, Ristum e Noronha (1998).

O Sistema de Categorias

A seguir, será apresentado o **Sistema de Categorias** em duas partes, referentes aos dois conjuntos de dados acima explicitados. Na primeira parte, o sistema refere-se aos dados obtidos através das entrevistas semi-estruturadas e, na segunda parte, aos obtidos através das observações em sala de aula. Nesta apresentação, procurou-se evidenciar os critérios e/ou os aspectos considerados na elaboração do referido sistema.

A elaboração sistematizada do **Sistema de Categorias** foi considerada uma importante contribuição à literatura sobre a violência, cujos trabalhos apresentam, com freqüência, classificações as mais variadas, sem critérios consistentes ou com critérios pouco claros, como foi exposto e comentado no Capítulo 1.

I - AS CATEGORIAS DOS DADOS DAS ENTREVISTAS

1. O CONCEITO DE VIOLÊNCIA

No **Conceito de Violência**, o primeiro dos cinco temas abordados na entrevista, foram agrupadas categorias e subcategorias que pudessem caracterizar o conceito das professoras acerca da violência. As sete categorias que compõem o conceito estão rotuladas a seguir. O seu desmembramento em subcategorias será colocado à medida em que for explicitada cada categoria.

A. Classes de Violência

B. Conseqüências da Violência

C. Modalidades de Violência

D. Formas de Violência

E. Violência mais grave

F. Violência aceitável

G. Causas da Violência

Minayo (1994) critica a redução da violência, com toda a complexidade que a envolve, apenas ao mundo da delinqüência. Considera a autora que, ao trazer o tema da violência para a reflexão científica, pode-se apresentar uma classificação que, apesar de ser bastante geral, tem, no mínimo, a vantagem de descaracterizar tal redução. Dessa forma, ela acrescenta, à violência de delinqüência, duas outras classes: a violência estrutural e a violência de resistência Essas três classes de violência foram assim definidas por Minayo (1994, p. 8):

- **Violência Estrutural:** *"Entende-se por aquela que oferece um marco à violência do comportamento e se aplica tanto às estruturas organizadas e institucionalizadas da família, como aos sistemas econômicos, culturais e políticos que conduzem à opressão de grupos, classes, nações e indivíduos, aos quais são negadas conquistas da sociedade, tornando-os mais vulneráveis que outros ao sofrimento e à morte".*

- **Violência de Resistência:** *"Constitui-se das diferentes formas de resposta dos grupos, classes, nações e indivíduos oprimidos à violência estrutural. Esta categoria de pensamento e ação geralmente não é "naturalizada"; pelo contrário, é objeto de contestação e repressão por parte dos detentores do poder político, econômico e/ou cultural. É também objeto de controvérsia entre filósofos, sociólogos, políticos e, na opinião do homem comum, justificaria responder à violência com mais violência? Seria melhor a prática da não-violência? Haveria uma forma de mudar uma opressão estrutural, profundamente enraizada na economia, na política e na cultura (e perenemente reatualizada nas instituições), através do diálogo, do entendimento e do reconhecimento?"*

- **Violência de Delinqüência:** *"É aquela que se revela nas ações fora da lei socialmente reconhecida. A análise deste tipo de ação necessita passar pela compreensão da violência estrutural, que não só confronta os indivíduos uns com os outros, mas também os corrompe e impulsiona ao delito. A desigualdade, a alienação do trabalho e nas relações, o menosprezo de valores e normas em função do lucro, o consumismo, o culto à força e o machismo são alguns dos fatores que contribuem para a expansão da delinqüência. Portanto, sadismos, seqüestros, guerras entre quadrilhas, delitos sob a ação do álcool e de drogas, roubos e furtos devem ser compreendidos dentro do marco referencial da*

violência estrutural, dentro de especificidades históricas."

Pode-se observar que esta classificação abrange um nível sociológico de análise e que, para atender os interesses do presente trabalho, precisa, portanto, ser aliada a outras categorizações que sejam capazes de abarcar um nível mais descritivo e mais psicológico de análise.

Entretanto, julgou-se que essa classificação voltada para as macroestruturas sociais pudesse constituir-se em uma enriquecedora contribuição à abrangência do sistema de categorização utilizado. Assim, essa foi a primeira classificação a que foram submetidas as respostas dadas pelas professoras às entrevistas semi-estruturadas.

A **Violência de Resistência**, da forma como foi definida por Minayo (1994), apareceu em pouquíssimos discursos, tanto das professoras de escola pública, quanto das de escola particular. Entretanto, um número bem maior de professoras descreveu atos de violência que teriam ocorrido como reação a situações de dominação. Como exemplo desse tipo de descrição, uma das professoras de escola pública referiu-se a situações de dominação, de exercício de poder pelos políticos e administradores do país como produtoras de violência nos indivíduos oprimidos. Uma outra professora (de escola particular) referiu-se especificamente à escola que, na visão dos alunos, impõe regras e limites muito rígidos e que tolhem a sua liberdade, neles provocando reações violentas. Apesar de as professoras não colocarem as violências como dirigidas contra os opressores (no caso, os políticos ou os diretores ou responsáveis pela colocação de normas em escolas), ou contra as ações opressivas por eles realizadas, essas violências parecem ter características de **Violência de Resistência**.

Nas formulações de Bandura (1973; Evans, 1979) a respeito do deslocamento de agressão, tanto o deslocamento em si, como a direção em que ocorre esse deslocamento, poderiam ser explicados pelas experiências anteriores dos indivíduos (agressores), nas quais aprenderam, basicamente por processos de modelação, que certas agressões, a certos alvos, acarretam pouca ou nenhuma

punição. Assim, um aluno agredir outro, ou outros, seria considerado, pela escola, pela família e pela sociedade em geral, muito menos grave que uma agressão à direção da escola, responsável pela imposição das regras e dos limites rejeitados pelo aluno agressor. Da mesma forma, a agressão a um cidadão comum seria considerada muito menos grave que a agressão a governantes ou outras autoridades, responsáveis pela implantação de políticas restritivas de liberdades individuais ou grupais, ou de programas sócio-econômicos que aniquilam os direitos e a dignidade do cidadão.

Com base nessas considerações, optou-se por acrescentar, às classes propostas por Minayo (1994), uma outra classe denominada **Violência de Resistência Deslocada,** de modo a incluir as agressões deslocadas citadas pelas professoras. Esta inclusão parece tornar a classificação da autora mais condizente com a visão de realidade sócio-cultural apresentada pelas professoras.

B. Conseqüências da Violência

Propostos por Chaves, Ristum e Noronha (1998), em um trabalho sobre estratégias de combate à violência, desenvolvido em uma comunidade de baixa renda, com a participação de diferentes profissionais e de líderes comunitários, os três tipos de conseqüência da violência - **Físico, Social e Psicológico -** foram colocados como parte da definição de violência, adjetivando os danos por ela causados.

Em um interessante trabalho que utiliza o modelo ecológico de desenvolvimento, realizado com meninas vítimas de violência intrafamiliar e/ou social, abrigadas em uma Casa de Passagem, De Antoni e Koller (2001) relatam que os abusos sofridos pelas meninas

> "*...são descritos pela conseqüências físicas, emocionais e morais geradas que, conforme a freqüência, a intensidade e a simultaneidade, são fatores indicativos e preditores do grau de severidade do caso*" (p. 15).

Essas autoras fazem uma descrição das características das conseqüências físicas e emocionais, da seguinte forma:

> *"O abuso físico é detectado quando a menina apresenta lesões orgânicas clinicamente diagnosticáveis, tais como: ferimentos cutâneos, neurológicos, oculares e ósseos.(...) O abuso emocional ou psicológico é evidenciado pelo prejuízo à competência emocional da menina, isto é, a capacidade de amar os outros e de sentir-se bem a respeito de si mesma. São atos de hostilidade e agressividade que podem influenciar na motivação da menina, em sua auto-imagem e auto-estima. (...) As formas comumente apresentadas de abuso emocional envolvem: humilhação, degradação, rejeição, isolamento, terrorismo, corrupção, exploração e agressão verbal"* (pp. 15 e 16).

Apesar de sua evidente utilidade, esta caracterização confunde o abuso em si com as conseqüências por ele produzidas, como se evidencia quando as autoras qualificam os abusos sofridos pelas meninas como: *"abuso físico, sexual, emocional, negligência, abandono e exploração"* (p. 15).

No presente trabalho, como os adjetivos *físico, social e psicológico* podem sugerir que seu uso baseia-se na forma assumida pela violência e, assim, levar à confusão entre a violência e as conseqüências por ela produzidas, julgou-se necessário, para utilizar essa classificação, estabelecer com maior clareza o critério adotado, que foi o referente ao tipo de conseqüência que um ato de violência produz. Ao analisar os discursos das professoras, observou-se que, quando citavam esses três tipos de violência, elas estavam fazendo referência ao tipo de dano sofrido pela vítima da violência. Assim, a classificação da conseqüência em **Física**, **Social** ou **Psicológica** era feita pela própria professora e não pela pesquisadora. No entanto, nem sempre a classificação foi claramente feita pela professora, o que tornou necessário estabelecer alguns critérios para que a pesquisadora pudesse identificar qual havia sido a referida categorização. Com relação à conseqüência **Física**, não houve problemas de identificação, pois as professoras ou usavam os rótulos violência física, agressão física e violência

corporal, ou relatavam episódios de violência em que pessoas haviam sido mortas ou feridas com facadas, tiros, murros, pontapés, ou com o uso de objetos, pedras, etc. Por outro lado, a identificação das conseqüências **Social** e **Psicológica** nem sempre foi simples.

A conseqüência **Social** caracterizou-se pelas referências das professoras a danos produzidos por agressões verbais e por supressão ou restrição de direitos do cidadão. Já nos danos **Psicológicos** foram categorizadas as falas das professoras :

a) que fizeram uso dos rótulos de violência psicológica, violência emocional e violência moral;

b) que descreveram os sentimentos da vítima, após a violência, nos seguintes termos: sentiu-se amedrontada, impotente, com a auto-estima baixa, violentada, em pânico, com a dignidade ferida.

Um outro aspecto importante a ser destacado aqui é o fato de que esses três tipos de conseqüência não são excludentes entre si, isto é, um único ato violento pode produzir dois ou mesmo os três tipos de dano: físico, social e psicológico.

C. Modalidades de Violência

A categoria de violência rotulada de **modalidade** objetivou abarcar uma dimensão que se define por critérios que foram retirados dos próprios dados. Foram dois os critérios encontrados: a) *status* ou posição social que as pessoas envolvidas ocupam no momento em que ocorre a violência; b) tipo de questão que foi o pivô da violência.

Com a aplicação de tais critérios às respostas dadas pelas professoras à entrevista semi-estruturada, chegou-se à identificação de doze modalidades de violência que foram assim caracterizadas:

1. **Violência de Marginais:** violência cometida por bandidos, criminosos, fora-da-lei, dirigida a cidadãos, referente a atentados contra seus bens materiais ou sua integridade física ou moral.
2. **Violência Escolar:** violência que envolve membros dos corpos docente, e/ou discente e/ou técnico e/ou administrativo e/ou direção e/ou pessoal de apoio, referente a questões escolares administrativas, disciplinares e acadêmicas. Nesta categoria foi também incluída a depredação da escola, praticada tanto por elementos externos à escola como pelos próprios alunos da escola.
3. **Violência Familiar ou Doméstica:** violência que envolve membros da família, referente a questões familiares e/ou ao abuso do poder (incluindo a questão sexual) conferido pela posição ocupada pelo membro da família.
4. **Violência contra Grupo Minoritário:** violência dirigida a pessoas pertencentes a grupos minoritários, que sofrem discriminação social (ex: mulheres, homossexuais, negros), referente a questões que envolvem a discriminação social.
5. **Violência Política:** violência que envolve políticos e população, referente ao abuso do poder político.
6. **Violência Policial:** violência que envolve policiais e civis, referente ao abuso do poder e da autoridade policial.
7. **Violência no Trânsito:** violência que envolve motoristas e/ou pedestres e/ou passageiros, referente a questões de trânsito.
8. **Violência no Trabalho:** violência que envolve patrões, administradores (gerentes ou chefes) e funcionários, referente a questões do trabalho e/ou ao abuso do poder conferido pela posição ocupada nas relações de trabalho.
9. **Violência contra Delinqüentes:** violência cometida por qualquer cidadão, ou grupo de cidadãos, dirigida a delinqüentes, referente a questões de vingança ou de punição por ações marginais.

10. **Violência contra si:** violência que qualquer cidadão comete contra sua pessoa, referente a atentados contra sua própria integridade física ou moral.
11. **Violência contra o Meio Ambiente e/ou Animais:** violência que qualquer cidadão comete contra os animais ou o meio ambiente, referente a questões ecológicas.
12. **Violência entre Vizinhos:** violência que ocorre entre pessoas que moram próximas, referentes a conflitos sobre a criação de filhos, o uso de espaços comuns ou o conceito de respeito aos direitos alheios.

Julgou-se que algumas dessas modalidades de violência deveriam ser mais especificadas em termos dos atores sociais envolvidos e da direção em que a violência é praticada, por dois motivos: primeiro, porque o discurso das professoras continha as referidas especificações; segundo, e principalmente, pela importância que estas especificações assumiram no conceito da grande maioria das professoras. Dessa forma, foram estabelecidas subcategorias para as seguintes modalidades:

2. **Violência Escolar:**
    a) entre alunos;
    b) de aluno para professor;
    c) de professor para aluno;
    d) de aluno para funcionário
    e) de agentes externos para a escola ou seus membros;
    f) de aluno para a escola.

3. **Violência Familiar**
    a) de pais para filhos;
    b) de filhos para pais;

c) entre membros da família (quando a professora não especifica quais são esses membros);

d) entre os componentes do casal.

4. Violência contra Grupo Minoritário:

a) contra a criança / meninos de rua;

b) contra a mulher;

c) contra o negro;

d) contra o idoso.

D. Formas de Violência

Em um outro nível de análise, foi elaborada uma categoria capaz de abranger a dimensão **forma.** Assim, o único critério aqui considerado foi a forma que a violência assume ao ser praticada. No discurso das professoras foram identificadas as seguintes formas de violência:

1. Agressão Física
2. Assalto
3. Agressão Verbal
4. Assassinato
5. Agressão com Arma de Fogo
6. Roubo
7. Abuso Sexual
8. Agressão com Arma Branca ou Objeto
9. Supressão ou Restrição de Direitos do Cidadão

10. Surra, Briga

11. Seqüestro

12. Coação

13. Suicídio

14. "Pega" de Carro

15. Tortura

A **Supressão ou Restrição de Direitos do Cidadão** abrange várias sub-formas de violência estrutural citadas pelas professoras:

- Desemprego;
- Salários baixos;
- Falta de lazer;
- Falta de segurança;
- Falta de escola;
- Falta de assistência médica;
- Supressão do direito à vida (aborto);
- Falta de alimentos;
- Falta de amparo social (referente à criança)

Observe-se que uma violência citada pela professora pode, assim, ser categorizada de acordo com a **classe** a que pertence, com as **conseqüências** ou danos que produz, com a **modalidade** ou **sub-modalidade** que assume e, finalmente, com a **forma** como é realizada.

As violências classificadas nestas categorias foram rastreadas em todas as respostas à questões da entrevista, apesar de algumas perguntas favorecerem mais o seu aparecimento.

Com o objetivo de melhor circunscrever o **Conceito de Violência**, foram incluídas, em sua descrição e interpretação, as respostas das professoras ao questionamento sobre se existe, a seu ver, uma violência mais grave que as demais, e também ao questionamento sobre se existe alguma violência considerada aceitável ou justificável.

E. Violência Mais Grave

As respostas à violência mais grave foram, inicialmente, classificadas em **SIM** e **NÃO.** A violência citada como mais grave, nas respostas positivas, foram categorizadas em **classes, conseqüências, modalidades e formas**, de acordo com os critérios já estabelecidos para essas categorias.

F. Violência Aceitável

Aqui também a classificação inicial foi em **SIM** e **NÃO**. No caso das respostas positivas, as violências citadas como aceitáveis ou justificáveis pelas professoras foram agrupadas em termos de quatro aspectos diferentes:

a) forma da violência

b) finalidade da violência

c) estado emocional do agressor

d) motivação sócio econômica da violência

Observe-se que estas quatro categorias não possuem, entre si, um critério unificador; elas se referem a aspectos diversos que foram extraídos das violências citadas como aceitáveis. Dois deles (forma e finalidade) referem-se a aspectos intrínsecos à violência e os outros dois, a aspectos externos à violência. Desses dois últimos, um diz respeito a condições internas de quem pratica a violência (estado emocional) e o outro, a condições externas, que teriam o *status* de causas da violência (motivação sócio-econômica).

G. Causas da Violência

Considerou-se que as respostas dadas pelas professoras, no sentido de identificar as causas da violência, deveriam ser categorizadas como parte do conceito de violência, em vista de sua importância em termos de contexto social em que ocorre a violência e em termos das condições pessoais de quem a realiza.

A classificação das causas, utilizada no presente trabalho, foi feita com base na proposta de Bronfenbrenner (1996) de se estudar a ecologia do desenvolvimento humano focalizando a bidirecionalidade entre pessoa e ambiente, bem como as características dos diferentes sistemas interrelacionados que compõem esse ambiente. Esses sistemas foram designados, por Bronfenbrenner, de Micro, Meso, Exo e Macro Sistemas, envolvendo diferentes níveis de participação do indivíduo. Assim, o Micro Sistema refere-se ao ambiente imediato do indivíduo, envolvendo interação face a face. No Meso Sistema, há interrelações entre dois ou mais ambientes nos quais o indivíduo tem participação direta, isto é, descreve as interações entre os Micro Sistemas. O Exo Sistema refere-se aos ambientes que exercem influências sobre o indivíduo, mas nos quais esse indivíduo não tem participação direta. E, finalmente, o Macro Sistema engloba todos os demais sistemas.

Dessa forma, aliando a classificação de Bronfenbrenner com as características das respostas dadas pelas professoras, construiu-se uma categorização das causas que as dividiu em duas amplas categorias: **Causas Contextuais** e **Causas Pessoais**. As Causas Contextuais foram divididas em **Distais** e **Proximais**, em função de se referirem a aspectos do contexto mais distante (sistema sócio-econômico, por ex.) ou mais próximo do indivíduo (situação familiar, por ex.) que pratica a violência.

As **Causas Distais** referem-se ao contexto mais distante do indivíduo que pratica a violência e fazem parte dos sistemas social, econômico, político e cultural, exercendo, dessa forma, influências importantes, porém difusas, no seu cotidiano.

As **Causas Proximais** são aquelas com as quais o indivíduo que pratica a violência tem contato direto, face a face e, portanto, exercem influências diretas sobre suas ações.

As subcategorias das causas contextuais distais e proximais, identificadas nas falas das professoras, estão especificadas a seguir.

G1. Causas Contextuais

G1.1. Causas Distais

G1.1.1. Desigualdade sócio-econômica, injustiça social

G1.1.2. Desemprego, fome

G1.1.3. Falta e/ou desorganização de escola, falta de instrução, analfabetismo

G1.1.4. Falta de moradia, de terra

G1.1.5. Comportamento inadequado de políticos e governantes

G1.1.6. Competição social e/ou profissional

G1.1.7. Não controle da natalidade / Falta de política de planejamento familiar

G1.1.8. Abandono de crianças / Crianças na rua

G1.1.9. Impunidade

G1.2. Causas Proximais

G1.2.1. Modelos de violência em casa, na rua, na TV (ou imprensa em geral)

G1.2.2. Falta de estrutura ou de organização da família

G1.2.3. Falta de amor, afeto

G1.2.4. Falta de dinheiro, de recursos, de condições, de emprego

G1.2.5. Desrespeito

G1.2.6. A própria violência

G1.2.7. Falta de ou má orientação ou educação

G1.2.8. Falta de diálogo, de compreensão

G1.2.9.Naturalização da violência no ambiente do agressor

G1.2.11. Brincadeiras com armas de brinquedo (revólver, espada, etc.)

Foram consideradas **Causas Pessoais** aquelas que são próprias do indivíduo que pratica a violência, tanto de natureza biológica, quanto de natureza psicológica. As sub-categorias de causas pessoais extraídas das falas das professoras estão especificadas a seguir:

G2. Causas pessoais

G2.2. Dependência de drogas ou álcool

G2.1. Natureza ou índole da pessoa

G2.3. Sistema pessoal de valores (falta de caráter, de valores, de princípios, de dignidade, de estrutura)

G2.4. Falta de fé, de religião, de Deus

G2.5. Egoísmo

G2.6. Ganância, ambição

G2.7. Falta de equilíbrio emocional

G2.8. Insatisfação

G2.9. Estresse

G2.10. Questões passionais

G2.11. Insegurança, medo

A entrevista semi-estruturada continha questões que objetivavam investigar a visão das professoras a respeito da atuação que a escola tem tido no quadro geral da violência, bem como a respeito da adequação desta atuação, finalizando com o levantamento das sugestões para um melhor desempenho que, porventura, as professoras tivessem a dar. As respostas a essa investigação forneceram, assim, os dados que constituíram o segundo tema do **Sistema de Categorias**.

2. A ATUAÇÃO DA ESCOLA FRENTE À VIOLÊNCIA

A visão das professoras a respeito da atuação da escola no atual cenário da violência que ocorre na sociedade em geral foi classificada em quatro categorias: preventiva, remediativa, estimuladora e nula.

Na **Atuação Preventiva** foram colocadas as falas das professoras que diziam respeito a um trabalho educativo da escola, no sentido da construção de cidadãos, em alguns casos envolvendo pais e comunidade, para, dessa forma, evitar a ocorrência de violências. Essas falas foram sintetizadas nas subcategorias que se seguem.

2.1. Atuação Preventiva

2.1.1. Os professores trabalham o tema violência em sala de aula, debatem com os alunos notícias sobre violência.

2.1.2. Os professores trabalham o tema cidadania (ensinam disciplina, respeito, direitos, obrigações, parceria)

2.1.3. A escola promove atividades (palestras, filmes, trabalhos etc.) para conscientizar os alunos.

2.1.4. A escola orienta ou trabalha com alunos e pais

2.1.5. A escola trabalha junto à comunidade

Na categoria seguinte - **Atuação Remediativa** - foram classificadas as falas das professoras que indicavam que a escola apresentava uma atuação posterior à ocorrência da violência, de forma a realizar um trabalho relacionado estritamente aos praticantes da violência.

2.2. Atuação Remediativa

2.2.1. Os professores e/ou diretores conversam com, orientam., aconselham os alunos que praticaram violência.

2.2.2. Os professores e/ou diretores, nos casos mais graves, conversam com os pais ou outros familiares dos alunos.

A **Atuação Estimuladora** foi referida pelas professoras em falas que caracterizavam a escola como promotora de violência, pelas suas condições precárias ou pela maneira de tratar seus alunos.

2.3. Atuação Estimuladora

2.3.1. As condições ruins, tanto da escola quanto dos professores, estimulam, nos alunos, a prática da violência.

2.3.2. Algumas escolas contribuem para aumentar a violência, tratando o aluno violentamente.

A última forma de atuação da escola, identificada nas respostas das professoras, foi rotulada de **Atuação Nula**, por caracterizar a ausência de qualquer tipo de trabalho relacionado à questão da violência.

2.4. Atuação Nula

2.4.1. A escola nada faz em relação à violência.

Após terem caracterizado a atuação da escola, as professoras eram indagadas a respeito da adequação dessa atuação e se a escola deveria ter um

outro tipo de atuação. A classificação das respostas a essas indagações foi feita da seguinte forma:

2.5. Adequacidade do papel da escola

2.5.1 Adequado

2.5.2 Inadequado

2.5.3 Adequado em parte

As sugestões das professoras sobre como a escola deveria atuar foram agrupadas como se segue:

2.6. Sugestões para a atuação da escola

2.6.1. Trabalhar com a família e a comunidade, buscando envolvê-las e torná-las participativas da rotina da escola.

2.6.2. Contratar profissionais especializados (como psicólogos) para trabalhar o tema violência com os alunos e para melhor orientar os professores e investir na preparação de professores para lidar com a violência.

2.6.3. Desenvolver projetos e campanhas específicas de combate à violência (promover palestras, peças, debates, usar filmes sobre o tema).

2.6.4. Promover trabalho didático, incluindo o tema violência no currículo escolar (por ex., criando uma disciplina curricular que aborde esse assunto).

2.6.5. Promover atividades extracurriculares e cursos profissionalizantes.

O terceiro tema do **Sistema de Categorias** focaliza a visão das professoras sobre a ação da imprensa na sociedade. Além da importância inerente à sua função de informar, formar e transformar a opinião pública e, portanto, a opinião das professoras em questão, esta visão sobre o papel da imprensa possibilita uma

ampliação da compreensão do próprio conceito de violência, enfoque primordial deste trabalho.

3. O PAPEL DA IMPRENSA NO CENÁRIO DA VIOLÊNCIA

O papel da imprensa foi classificado em cinco categorias que estão abaixo discriminadas.

3. O PAPEL DA IMPRENSA

3.1. Informativo

3.2. Informativo Preventivo

3.3. Iatrogênico

3.4. Ambivalente

3.5. Banalizador

No papel **Informativo** foram classificadas as falas das professoras que atribuíam, à imprensa, o papel de meramente transmitir notícias a respeito de violências.

A classificação no papel **Informativo Preventivo** ocorria quando as professoras indicavam que a imprensa, além de fornecer informações, mostra uma preocupação de caráter educativo, no sentido de instruir o público sobre como evitar a violência e sobre como agir diante de violências para evitar desfechos infaustos.

O papel **Iatrogênico** foi assim rotulado para indicar uma ação da imprensa que, ao noticiar a violência de forma sensacionalista e sem apontar formas de coibi-la, acaba por incentivá-la, favorecendo o seu aumento e estimulando ações ilegais e imorais mais aperfeiçoadas.

O critério de classificação no papel **Ambivalente** foi o de, em uma mesma resposta, a professora incluir dois papéis: o **Informativo** (ou o **Informativo Preventivo**) e o **Iatrogênico**.

Por fim, foi identificado o papel **Banalizador** da imprensa em relação à violência. Nele foram classificadas as respostas das professoras que descreviam uma atuação da imprensa que, ao noticiar friamente e mostrar com alta freqüência cenas de alto grau de violência, choca cada vez menos e torna cada vez mais banais as notícias que antes causavam impacto.

O quarto tema do **Sistema de Categorias** abordou a visão das professoras a respeito de como a violência, presente em nossa sociedade, afeta o seu cotidiano.

4. A INFLUÊNCIA DA VIOLÊNCIA NO COTIDIANO DA PROFESSORA

As respostas das professoras ao questionamento sobre se a violência influencia o seu dia a dia foram classificadas em respostas positivas (**SIM**) ou negativas (**NÃO**). Nos casos de respostas positivas, o questionamento sobre *como* ocorria tal influência forneceu novas respostas que foram submetidas a uma classificação em dois grupos. O primeiro, referiu-se às ações que eram por elas adotadas em situações que consideravam ser de risco em relação à violência e o segundo, referente aos sentimentos por elas experimentados nessas mesmas situações. A especificação destas duas categorias com suas respectivas subcategorias estão apresentadas a seguir:

4.1. Comportamentos em situações que considera de risco

4.1.1. Evita sair em horários tardios.

4.1.2. Evita ir a certos lugares que considera perigosos.

4.1.3. Tem mais cuidado e/ou atenção em situações de risco.

4.1.4. Mantém os vidros do carro fechados.

4.1.5. Reza.

4.1.6. Evita portar relógio, jóias, documentos.

4.2. Sentimentos em situações que considera de risco

4.2.1. Tem medo de violência na rua, no transporte, no trabalho.

4.2.2. Sente insegurança, medo, tensão em situações de risco.

4.2.3. Fica chocada, abalada, magoada, chateada, nervosa com a violência.

4.2.4. Teme pela segurança dos filhos e/ou familiares.

4.2.5. Tem medo de sair em horários tardios.

4.2.6. Fica descontrolada, agressiva com as pessoas.

4.2.7. Desconfia das pessoas.

4.2.8. Tem medo de roubo ou assalto a sua casa ou carro.

4.2.9. Tem medo de bala perdida

O último tema do **Sistema de Categorias** refere-se aos relatos de episódios de violência que as professoras vivenciaram na escola e no bairro em que residem. Tais relatos constituem um importante conjunto de dados, de natureza diferente dos utilizados na constituição do conceito de violência, por ter sua fonte em acontecimentos experienciados ou presenciados pelas professoras e que, no momento da entrevista, foram reproduzidos por elas em forma de relato verbal.

5. RELATOS DE EPISÓDIOS DE VIOLÊNCIA

Os relatos de episódios de violência ocorridos na escola foram classificados de acordo com os atores sociais envolvidos e com a direção da ação violenta, de forma a considerar a relação entre os atores que a realizavam e os que por ela eram atingidos.

5.1. Relatos de episódios de violência ocorridos na escola

5.1.1. Entre alunos

5.1.2. De aluno para professor

5.1.3. De professor para aluno

5.1.4. De aluno para funcionário

5.1.5. De funcionário para aluno

5.1.6. De agentes externos para a escola ou seus membros

5.1.7. De alunos para a escola (depredação)

Complementarmente a esses relatos, as professoras eram solicitadas a relatar tanto as suas ações quanto os seus sentimentos diante dos episódios de violência descritos.

5.1.A. Ações diante dos episódios ocorridos na escola

5.1.A.1. Conversa com, orienta os envolvidos, apazigua.

5.1.A.2. Separa.

5.1.A.3. Grita ou fala em voz alta para pararem.

5.1.A.4. Adverte, faz ameaça de castigo.

5.1.A.5. Repreende, reclama.

5.1.A.6. Recorre à coordenação, supervisão, SOE.

5.1.A.7. Chama os pais, família.

5.1.A.8. Dá carinho, amor ao agredido.

5.1.A.9. Pede esclarecimento sobre o episódio.

5.1.A.10. Castiga.

5.1.A.11. Não interfere, não se envolve

5.1.A.12. Reza

5.1.B. Sentimentos diante dos episódios ocorridos na escola

5.1.B.1. Sente-se chocada, estarrecida, abalada, nervosa, espantada, surpresa.

5.1.B.2. Sente medo, terror, tensão, horror, pânico, estresse.

5.1.B.3. Sente-se indignada, revoltada, acha absurdo, feio, terrível.

5.1.B.4. Sente-se triste, mal, chateada, dividida.

5.1.B.5. Sente-se arrasada, frustrada, desanimada, impotente.

5.1.B.6. Sente-se angustiada, preocupada.

5.1.B.7. Teme pelo futuro das crianças.

5.1.B.8. Sente-se acostumada com a violência.

5.1.B.9. Sente-se desprotegida, vulnerável à violência.

Os relatos de episódios de violência ocorridos no bairro em que a professora reside foram classificados em termos da especificação de *Classe*, *Tipo*, *Modalidade* e *Forma* em que se encaixa cada episódio, com os mesmos critérios utilizados para essas categorias na caracterização do *Conceito de Violência*.

5.2. Relatos de episódios ocorridos no bairro

5.2.1. Classe

5.2.2. Tipo

5.2.3. Modalidade

5.2.4. Forma

5.2.A. Ações diante de episódios ocorridos no bairro

5.2.A.1. Conversa com, orienta os envolvidos.

5.2.A.2. Grita ou fala em voz alta para pararem.

5.2.A.3. Esconde-se ou foge da situação de violência.

5.2.A.4. Castiga os envolvidos.

5.2.A.5. Ignora.

5.2.A.6. Adota comportamentos de precaução, posteriormente ao episódio (ex.: trancar a porta, suspender muro, tomar mais cuidado).

5.2.B. Sentimentos diante de episódios ocorridos no bairro

5.2.B.1. Sente-se chocada, estarrecida, abalada, espantada, surpresa.

5.2.B.2. Sente medo, tensão, horror, pânico, pavor, estresse.

5.2.B.3. Sente-se indignada, revoltada, acha absurdo.

5.2.B.4. Sente-se triste, mal.

5.2.B.5. Sente-se arrasada, frustrada, desanimada, impotente.

5.2.B.6. Sente-se angustiada, preocupada.

5.2.B.7. Sente pena do agressor.

5.2.B.8. Sente raiva, ódio do agressor, desejo de vingança.

5.2.B.9. Sente-se desprotegida, vulnerável à violência.

5.2.B.10. Desconfia das pessoas.

5.2.B.11. Teme pela segurança dos filhos.

Este último tema do **Sistema de Categorias** – RELATOS DE EPISÓDIOS DE VIOLÊNCIA – teve suas categorias construídas a partir das respostas das professoras às questões de 15 a 20 do *Roteiro da Entrevista*. Entretanto, apesar de terem sido categorizados, os dados referentes a este tema não foram analisados no presente trabalho e não estão, portanto, incluídos no capítulo de resultados. O que motivou essa exclusão foi o fato de que a quantidade de dados estava excessivamente grande e, então, optou-se , por premência de tempo, por deixar os relatos de episódios de violência para um próximo trabalho. A decisão de apresentar as categorias elaboradas a partir deles foi tomada em função de se apresentar um **Sistema de Categorias** mais amplo, que pudesse servir a uma maior variedade de dados.

Finalizada a exposição da primeira parte do **Sistema de Categorias**, apresentar-se-á a sua segunda parte, referente à classificação dos registros das observações realizadas em sala de aula.

Objetivando encontrar uma aproximação entre os dados das entrevistas e os dados das observações, procurou-se identificar, nestas observações, os episódios que favorecessem a ocorrência de ações das professoras, em sala de aula, que pudessem ser indicativas de seu conceito de violência. A leitura dos registros das observações conduziu à identificação de três tipos de episódios, produzidos pelos alunos, que eram comuns a todas as aulas observadas:

- EPISÓDIOS DE BRIGAS OU DESENTENDIMENTOS ENTRE ALUNOS.
- EPISÓDIOS DE FALTA DE ATENÇÃO, DISPERSÃO, CONVERSA, INDISCIPLINA.
- EPISÓDIOS DE BRINCADEIRAS ENTRE ALUNOS PAUTADAS PELO TEMA VIOLÊNCIA.

Tais episódios foram, então, utilizados para categorizar as reações das professoras, isto é, para cada tipo de episódio foram identificadas todas as formas de comportamento que as professoras adotavam em relação aos alunos.

6. REGISTROS DAS OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA

6.1. Como a professora age diante de episódios de brigas ou desentendimentos entre alunos

6.1.1. Repreende

6.1.2. Pede para parar

6.1.3. Conversa com, orienta os envolvidos

6.1.4. Ignora

6.1.5. Adverte ou ameaça castigar

6.1.6. Muda ou manda mudar de lugar ou voltar à atividade

6.1.7. Olha "feio"

6.1.8. Ironiza

6.1.9. Pede esclarecimento

6.1.10. Grita ou fala em voz alta para pararem

6.1.11. Separa

6.1.12. Outras (toma ou manda guardar objeto / castiga / segura pelo braço / bate palma)

6.2. Como a professora age diante de falta de atenção, dispersão, conversas, indisciplinas

6.2.1. Reclama de conversa, indisciplina ou falta de atenção

6.2.2. Pede para parar

6.2.3. Muda ou manda mudar de lugar, ou voltar para o lugar ou sentar-se

6.2.4. Adverte, ameaça castigar

6.2.5. Grita ou reclama em voz alta

6.2.6. Chama pelo nome

6.2.7. Ignora

6.2.8. Conversa com, orienta os envolvidos

6.2.9. Pede esclarecimentos

6.2.10. Segura ou puxa pelo braço / queixo / pescoço / ombro

6.2.11. Olha "feio"

6.2.12. Ironiza

6.2.13. Manda voltar à atividade

6.2.14. Canta música / conta números / faz brincadeira / conta piada

6.2.15. Castiga

6.2.16. Castiga fisicamente (empurra, dá tapa ou beliscão, puxa o cabelo, bate com a régua no aluno)

6.2.17. Bate na mesa / bate palma

6.2.18. Outros (toma objeto, anota o nome do aluno, pede para abaixar a cabeça na carteira ou fazer exercício de respiração, fala mais alto sobre o assunto da aula, faz pergunta sobre o assunto da aula)

6.3. Como a professora age diante de brincadeiras com o tema violência

6.3.1. Ignora

6.3.2. Manda parar

6.3.3. Conversa, orienta

6.3.4. Ironiza

6.3.5. Toma ou manda guardar objeto

6.3.6. Olha "feio"

Foram também identificados, nos registros das observações, comentários feitos pelas professoras sobre os alunos. Tais comentários eram feitos em voz alta, às vezes dirigidos à observadora, às vezes ao aluno que provocou o comentário e às vezes à classe em geral. Houve casos, inclusive, de esses comentários serem dirigidos a mães de alunos que vinham à sala de aula em busca de alguma informação Como não se encaixavam nas categorias anteriores, criou-se, para eles, uma nova categoria rotulada de **Comentários feitos pela professora sobre os alunos**, dividida em **Comentários elogiosos, Comentários reprovadores** e **Comentários pejorativos** a respeito de comportamentos ou características dos alunos, cada qual com suas sub-categorias.

6.4. Comentários feitos pela professora sobre os alunos.

6.4.1 Comentários Elogiosos

6.4.1.1. Elogio a comportamento acadêmico

6.4.1.2. Elogio a comportamento social

6.4.2. Comentários Reprovadores

6.4.2.1. Reprovação à indisciplina

6.4.2.2. Reprovação a comportamento acadêmico

6.4.2.3. Reprovação a comportamento social

6.4.2.4. Reprovação à má postura

6.4.2.5. Reprovação a comportamento anti-higiênico

6.4.2.6. Reprovação a comportamento anti-convencional

6.4.2.7. Reprovação a atraso e/ou falta à aula

6.4.3. Comentários pejorativos

6.4.3.1. Zombaria

6.4.3.2. Crítica depreciativa

As duas primeiras categorias de comentários - **elogiosos** ou **reprovadores** - indicam que as professoras avaliam alguns comportamentos dos alunos como adequados ou inadequados, explicitando verbalmente sua aprovação ou desaprovação. Para uma maior especificação dos diferentes tipos de comportamentos elogiados ou reprovados, foram estabelecidas sub-categorias de forma a agrupá-los organizadamente. Os critérios usados para tal agrupamento estão explicitados a seguir.

Foram considerados comportamentos acadêmicos as ações dos alunos em relação à execução de tarefas escolares estabelecidas pela professora. Por comportamentos sociais, foram entendidos aqueles comportamentos dos alunos voltados à comunicação com outra(s) pessoa(s), pautados por normas ou convenções sociais, sem relação com tarefas ou conteúdos acadêmicos.

Comportamentos anti-higiênicos e de má postura foram assim definidos pelas próprias professoras. Ao fazer o comentário, a professora qualificava o comportamento do aluno como dotado de falta de higiene. Quanto à má postura, a professora apontava erros da postura corporal, especialmente em relação à postura adotada ao sentar-se na carteira da sala de aula.

Comportamentos classificados como anti-convencionais foram aqueles que, na visão das professoras, diferiam das convenções socialmente estabelecidas para se comportar em determinados locais e na presença de outras pessoas, como, por ex., forma de comer ou de tossir, termos utilizados nas falas, etc.

O termo indisciplina foi utilizado para classificar os comportamentos que se desviavam das normas disciplinares estabelecidas pela professora. A identificação dessas normas era possível porque a professora demonstrava claramente estar reprovando comportamentos como levantar-se ou andar pela sala durante as explicações da professora ou durante atividades incompatíveis com o levantar-se, ou comportamentos como conversar, cantar, dançar durante as aulas.

Os comentários sobre atrasos e faltas dos alunos às aulas eram geralmente dirigidos aos próprios alunos que entravam na sala após o início da aula ou aos que haviam faltado em dia anterior, mas às vezes eram dirigidos à observadora ou

à classe em geral, como no caso, por exemplo, de alunos que faltavam com muita freqüência e que estavam ausentes inclusive no momento do comentário.

A última categoria de comentários - **comentários pejorativos** - baseou-se no fato de o comentário apresentar, como característica principal, a depreciação ou a chacota do aluno, na visão das pesquisadoras. Assim, foram identificadas duas sub-categorias desse tipo de comentário: a primeira - **zombaria -** caracterizou-se por ironizar ou fazer chacota do comportamento do aluno, como, por exemplo, o comentário sobre os passos e gestos de dança feitos por um aluno: *"parece que o **show** já começou"*. É claro que o tom utilizado pela professora, ao tecer o comentário, ajudou a observadora a adjetivá-lo. A segunda sub-categoria, rotulada de **crítica depreciativa**, caracterizou-se por desvalorizar o comportamento do aluno, como no caso do comentário de que o aluno *"não aprende nada, ele é meio tonto mesmo, acho que não é normal"*.

Depois de categorizar todos os dados das entrevistas e observações, procedeu-se à quantificação dos mesmos, utilizando o programa SPSS, versão 7.5 para Windows, apenas para o cálculo simples de porcentagens. As porcentagens foram calculadas de forma a separar os dados referentes às escolas públicas dos referentes às escolas particulares, para possibilitar sua posterior comparação.

Conforme já explicitado no capítulo anterior, a quantificação dos dados foi utilizada como uma base sobre a qual foram feitas as análises comparativas, interpretativas e relacionais.

Finalizada a explicitação do tipo de organização que se pretendeu imprimir aos dados das entrevistas semi-estruturadas e das observações em sala de aula, bem como a especificação dos critérios utilizados na elaboração do **Sistema de Categorias** e a forma de quantificação, expor-se-á, a seguir, os dados já categorizados e quantificados, seguidos de sua análise e que serão objeto do próximo capítulo.

CAPÍTULO 6

A Categorização e a Análise dos Dados da Entrevista Semi-Estruturada

Esse capítulo trata dos dados obtidos com as entrevistas semi-estruturadas e compõe-se de cinco seções, de modo que a cada uma delas corresponde um dos cinco primeiros temas relacionados no capítulo anterior:

Seção 1:

O CONCEITO DE VIOLÊNCIA;

Seção 2:

A ATUAÇÃO DA ESCOLA FRENTE À VIOLÊNCIA;

Seção 3:

O PAPEL DA IMPRENSA NO CENÁRIO DA VIOLÊNCIA e

Seção 4:

A INFLUÊNCIA DA VIOLÊNCIA NO COTIDIANO DAS PROFESSORAS.

SEÇÃO 1: O CONCEITO DE VIOLÊNCIA

Para caracterizar o Conceito de Violência, os dados foram categorizados, a partir da exploração do material qualitativo das entrevistas, em **Classes**, **Conseqüências**, **Modalidades**, **Formas** e **Causas** da Violência.

A. As Classes de Violência

A classificação da violência em **Estrutural**, de **Resistência**, de **Resistência Deslocada** e de **Delinqüência** é bastante geral e se apoia em bases sociológicas, nos moldes da definição de Minayo (1994), apresentada no Sistema de Categorias (V. Capítulo 5). São classes relacionadas de violência, de forma a destacar a classe Estrutural como referencial para a compreensão das demais classes. Assim, tanto a própria categorização quanto a análise das violências de Resistência, de Resistência Deslocada e de Delinqüência remetem, necessariamente, à violência Estrutural.

A Tabela 1.1 mostra os dados percentuais referentes a essas quatro classes de violência. Como essas classes não se excluem umas às outras, uma mesma professora poderia apresentar, no seu conceito de violência, todas as quatro classes.

Tabela 1.1 - Porcentagens de professoras de escola pública (N=29) e de escola particular (N=18) que incluem, no seu conceito de violência, as violências **Estrutural**, de **Resistência**, de **Resistência Deslocada** e de **Delinqüência**.

CLASSES DE VIOLÊNCIA	PROFESSORAS DE ESCOLA PÚBLICA (%)	PROFESSORAS DE ESCOLA PARTICULAR (%)	TOTAL (% Média)
Estrutural	79,3	88,9	84,1
Resistência	3,4	5,6	4,5
Resistência deslocada	13,8	16,7	15,3
Delinqüência	100	100	100

Os dados da Tabela 1.1 mostram que todas as professoras referiram-se à **Violência de Delinqüência**. Esta classe de violência foi definida por Minayo como *"aquela que se revela nas ações fora da lei socialmente reconhecida"* (1994, p. 8). A violência **Estrutural** que promove a desigualdade de condições e oportunidades, que aliena os indivíduos do trabalho e de uma série de relações sociais, que exalta o lucro em detrimento de valores e regras que respeitam os cidadãos, que incentiva o consumismo, que cultua a força e o machismo, estaria, segundo Minayo, proporcionando importantes fatores que contribuem para a ocorrência da delinqüência.

> *"Portanto, sadismos, seqüestros, guerras entre quadrilhas, delitos sob a ação do álcool e de drogas, roubos e furtos devem ser compreendidos dentro do marco referencial da violência estrutural, dentro de especificidades históricas"* (Minayo, 1994, p.8).

Como já foi comentado anteriormente, no Capítulo 1, alguns autores (por exemplo, Souza, 1993; Minayo, 1994; Gomes, 1994) consideram que toda ação delituosa é violenta, enquanto que outros, ao se reportarem a delitos com e sem violência, assumem que delito e violência são conceitos independentes (Briceño-León, 1999). As professoras entrevistadas apresentaram, na sua grande maioria, respostas que indicam a identidade entre delito e violência, na medida que

relataram, como violência, furtos em residências ou escolas, ou seja, ações delituosas cometidas na ausência das vítimas. Uma professora de escola pública (A3), ao ser perguntada sobre a influência da violência no seu cotidiano, referiu-se ao seu medo de sair de casa e, ao voltar, não mais encontrar objetos de valor. Poucas foram as professoras que diferenciaram entre violência e delinqüência.

Observa-se que uma parcela das professoras, em torno de 15%, apresentou um conceito de violência que se reduz à violência de delinqüência. Isto remete à crítica de Minayo (1994) a respeito de se reduzir a violência, a despeito de toda a complexidade que ela contém, apenas a condutas delinqüentes, que envolvem ações fora da lei. Tal redução tem sido superada em estudos mais recentes, mas ainda permanece para grande parte da imprensa e da população, na qual se incluem essas professoras.

No entanto, verifica-se que a grande maioria das professoras, ao apontar causas estruturais para a violência, como se verá ainda nesta Seção, e ao apresentar a classe **Estrutural** no seu conceito, mostram que a delinqüência é vista, por elas, como tendo sua principal referência na violência estrutural, concordando com a colocação de Minayo (1994).

As porcentagens de professoras que identificaram a **Violência** E**strutural** como parte de seu conceito de violência foram bastante significativas, numa porcentagem maior de professoras de escola particular (88,9%) do que de escola pública (79,3%). Esta classe de violência refere-se à opressão, repressão, exclusão, discriminação que as estruturas organizadas e institucionalizadas (família e instituições sociais em geral, sistemas econômicos, culturais, políticos) exercem sobre indivíduos, grupos, classes e nações. Assim, as professoras que incluem a **Violência Estrutural** no seu conceito de violência mostram uma consciência social mais ampla que aquelas que reduzem a violência à delinqüência, já que estão atentas à influência que as estruturas sociais produzem sobre os padrões comportamentais dos indivíduos nelas envolvidos.

É interessante destacar que, dentre as professoras que se referem à **Violência Estrutural**, várias colocam a estrutura sócio-econômica ora como

sendo a própria violência, ora como geradora da violência, transitando de uma para outra, como ocorreu na fala de uma professora de escola pública:

> *"...o direito de você ser cidadã, o direito de você trabalhar, ter um salário digno também. Isso aí, queira ou não queira, é uma violência. Você trabalha e não tem uma vida digna. E ... hoje em dia está muito difícil pra você conciliar sua vida, você perdeu até o direito de ser feliz, né? Você perdeu até o direito de sorrir. Às vezes, a gente nem vive, a gente vegeta.. A gente faz de conta que vive e tudo isso é violência. (...) Tudo isso gera violência, porque você, com o salário baixo, com a vida difícil, com uma vida assim muito atribulada, se você não souber se segurar, se não for uma pessoa muito preparada psicologicamente, a pessoa acaba se desmoronando, né? E aí, isso tudo gera violência"* (Professora B10).

A **Violência de Resistência**, da forma como foi definida por Minayo (1994), apareceu em pouquíssimos discursos, tanto das professoras de escola pública (3,4%), quanto das de escola particular (5,6%). Entretanto, 13,8% das professoras de escola pública e 16,7% das de escola particular descreveram atos de violência que teriam ocorrido como reação a situações de dominação, mas dirigidos a outros alvos que não os próprios dominadores ou contra as ações opressivas por eles realizadas, categorizados, então, como **Violência de Resistência Deslocada**.

Nas formulações de Bandura (1973; Evans, 1979) a respeito do deslocamento de agressão, tanto o deslocamento em si, como a direção em que ocorre esse deslocamento, poderiam ser explicados pelas experiências anteriores dos indivíduos (agressores), nas quais aprenderam, basicamente por processos de modelação ou vicários, que certas agressões, a certos alvos, acarretam pouca ou nenhuma punição. Assim, um aluno agredir outro, ou outros, seria considerado, pela escola, pela família e pela sociedade em geral, muito menos grave que uma agressão à direção da escola, responsável pela imposição das regras e dos limites rejeitados pelo aluno agressor. Da mesma forma, a agressão a um cidadão comum seria considerada muito menos grave que a agressão a governantes ou outras autoridades, responsáveis pela implantação de políticas restritivas de liberdades

individuais ou grupais, ou de programas sócio-econômicos que aniquilam os direitos e a dignidade do cidadão.

Com base nessas considerações, optou-se por acrescentar, às classes propostas por Minayo (1994), uma outra classe denominada **Violência de Resistência Deslocada,** de modo a incluir as agressões deslocadas citadas pelas professoras. Esta inclusão parece tornar a classificação da autora mais condizente com a visão de realidade sócio-cultural apresentada pelas professoras. As considerações de duas professoras de escola pública, reproduzidas a seguir, podem ilustrar esta classe de violência:

> *"Eu tenho meninos que entram em sala de aula dando chute, dando murro no outro. Aí, quando você vai procurar ver o que aconteceu, em casa ele já foi espancado. Mas por que? Porque, muitas vezes, esse pai já foi violentado pelo patrão e, muitas vezes, ele acaba descontando também no filho ou, às vezes, porque ele não tem condições no trabalho, ele não está recebendo bem, ou porque ele está desempregado"* (Professora B16).

> *"Tem pessoas muito revoltadas, às vezes falta tudo em casa, então parte pra violência, pra roubar, pra matar"* (Professora B14).

E a colocação de uma professora de escola particular:

> *"Se ela vive num sistema, como a gente vive o nosso agora, o país, no nosso país está a fome, a saúde, a educação, tudo no lixo. Então, às vezes, a pessoa não tem aquele espírito de suportar e se torna violenta"* (Professora C7).

Conclui-se, então, que o conceito de violência das professoras inclui, na sua totalidade, a **Violência de Delinqüência** e, na sua grande maioria, a **Violência Estrutural**. As **Violências de Resistência** e de **Resistência Deslocada** aparecem no conceito de uma pequena minoria, com uma participação maior da **Resistência**

Deslocada. A comparação entre as professoras de escola pública e particular mostrou que este padrão referente às classes de violência é o mesmo para ambos os grupos. Mostrou também que as porcentagens verificadas em cada classe, com exceção da **Violência de Delinqüência** (100% para os dois grupos), apesar de próximas, são sempre menores para as professoras de escola pública, com uma diferença mais acentuada nos dados relativos à **Violência Estrutural**.

B. As Conseqüências da Violência

Foram identificados, como parte da definição do conceito de violência, três tipos de conseqüência - **Física, Social e Psicológica -** que adjetivam os danos produzidos pela violência nas pessoas que dela são vítimas.

Ao analisar os discursos das professoras, observou-se que, quando citavam esses três tipos de violência, elas estavam fazendo referência ao tipo de dano sofrido pela vítima da violência. Assim, a classificação da conseqüência em **Física**, **Social** ou **Psicológica** era feita pela própria professora e não pela pesquisadora. No entanto, nem sempre a classificação foi claramente feita pela professora, o que tornou necessário estabelecer alguns critérios para que a pesquisadora pudesse identificar qual havia sido a referida categorização. Com relação à conseqüência **Física**, não houve problemas de identificação, pois as professoras ou usavam os rótulos violência física, agressão física e violência corporal, ou relatavam episódios de violência em que pessoas haviam sido mortas ou feridas com facadas, tiros, murros, pontapés, ou com o uso de objetos, pedras, etc. Por outro lado, a identificação das conseqüências **Social** e **Psicológica** nem sempre foi simples.

A conseqüência **Social** caracterizou-se pelas referências das professoras a danos produzidos por agressões verbais e por supressão ou restrição de direitos do cidadão.

Foram categorizados, como danos **Psicológicos,** as falas das professoras :

c) que fizeram uso dos rótulos de violência psicológica, violência emocional e violência moral;

d) a descrição de sentimentos da vítima, após a violência, nos seguintes termos: sentiu-se amedrontada, impotente, com a auto-estima baixa, violentada, em pânico, com a dignidade ferida.

Faz-se necessário destacar que esses três tipos de conseqüência não são excludentes entre si; isto quer dizer que um único ato violento pode produzir dois ou mesmo os três tipos de dano: físico, social e psicológico. Era também assim que apareciam no discurso da maioria das professoras.

Tabela 1.2 - Porcentagem de professoras de escolas pública (N=29) e particular (N=18) que apresentaram , no seu conceito de violência, os tipos de conseqüência: **Física**, **Social** e **Psicológica.**

CONSEQÜÊNCIAS DA VIOLÊNCIA	PROFESSORAS DE ESCOLA PÚBLICA (%)	PROFESSORAS DE ESCOLA PARTICULAR (%)	TOTAL (% Média)
Física	100	100	100
Social	79,3	100	89,7
Psicológica	24,1	44,4	34,3

A conseqüência **Física** foi indicada por 100% das professoras, tanto de escola pública, quanto de escola particular. A **Social**, por sua vez, foi citada pela grande maioria das professoras de escola pública (79,3%) e por todas de escola particular (100%). Uma menor porcentagem de professoras (24,1% de escola pública e 44,4% de escola particular) referiu-se à conseqüência **Psicológica**. Tais resultados confirmam o que tem sido apontado por vários trabalhos sobre violência: a que causa dano físico é a mais facilmente identificada como violência, já que este tipo de conseqüência não deixa dúvida quanto ao dano sofrido pela vítima. Entretanto, o mesmo não se verifica em relação aos dois outros tipos de conseqüência e, especialmente, à conseqüência **Psicológica**; os danos psicológicos

causados pela violência são mais difíceis de serem vistos e, portanto, avaliados como tal. Esta avaliação é, muitas vezes, difícil de ser feita até mesmo pelas próprias vítimas de violências.

O fato de as professoras de escola particular apresentarem uma porcentagem maior de conseqüência **Social** e maior ainda (quase o dobro) de conseqüência **Psicológica**, sugere a influência do ambiente de trabalho proporcionado pela escola particular. Neste ambiente, as professoras têm contato com uma clientela de um nível sócio-econômico mais elevado - alunos e, especialmente, seus pais - que, por possuírem um maior nível de escolaridade e maior acesso a informações, estariam mais familiarizados com problemas sociais e psicológicos. É amplamente conhecido que vários alunos de escola particular, assim como seus pais, fazem uso dos serviços de profissionais de psicologia ou psiquiatria, e, inevitavelmente, acabam por trazer, para o ambiente escolar, alguma sensibilidade para os problemas psicológicos provocados pela violência.

C. As Modalidades de Violência

A categoria **Modalidade de Violência** define-se, conforme já explicitado no Sistema de Categorias, por dois critérios:

a) *status* ou posição social que as pessoas envolvidas ocupam no momento em que ocorre a violência;

b) tipo de questão que foi o pivô da violência.

A aplicação desses dois critérios aos dados das entrevistas permitiu a identificação de doze diferentes **Modalidades de Violência**, cuja distribuição, conforme proporção de referência pelas professoras, pode ser vista na tabela abaixo.

Tabela 1.3 - Porcentagem de professoras de escola pública (N=29) e de escola particular (N=18) que incluem, no seu conceito, cada **modalidade** de violência.

MODALIDADES DE VIOLÊNCIA	PROFESSORAS DE ESCOLA PÚBLICA (%)	PROFESSORAS DE ESCOLA PARTICULAR (%)	TOTAL (% Média)
De Marginais	100	100	100
Escolar	96,6	100	98,3
Familiar	82,8	61,1	72,0
Contra Minorias	44,8	44,4	44,6
Política	17,2	33,3	25,3
Policial	20,7	27,8	24,3
No Trânsito	24,1	22,2	23,2
No Trabalho	10,3	22,2	16,3
Contra Delinqüentes	3,4	27,8	15,6
Contra Si	3,4	16,7	10,1
Contra Meio ambiente/Animais	3,4	11,1	7,3
Entre Vizinhos	3,4	5,6	4,5

C.1. Violência de Marginais

As porcentagens expostas na tabela acima mostram que todas as professoras de escolas pública e particular incluem, no seu conceito, a modalidade **Violência de Marginais**, ou seja, a violência praticada por bandidos, criminosos, fora-da-lei, contra os cidadãos, de modo a atentar contra sua integridade material, moral ou física. Esta modalidade corresponde, em um nível mais específico de análise, à classe **Violência de Delinqüência**, também presente no conceito de todas as professoras. Deve-se observar, entretanto, que nem todas as professoras consideram todo delito como violência. Algumas delas verbalizaram isso esclarecendo, por exemplo, que

"Roubo não é violência, é crime. Não é violência enquanto não machuca ninguém." (...) "Roubar para comer não é violência" (Professora C2, de escola particular).

A grande maioria, no entanto, considerou a equivalência entre violência e delinqüência.

O fato de o conceito de todas as professoras apresentar a modalidade **Violência de Marginais** está perfeitamente de acordo com a literatura que relata que esta é a modalidade que mais mobiliza a população de todas as camadas sociais, nela provocando fortes sentimentos de medo e insegurança.

C.2. Violência na Escola

A segunda modalidade mais citada (por 98,3% do total de professoras) foi a **Violência na Escola**, definida como a violência que envolve membros dos corpos docente, discente, técnico e administrativo e/ou direção e pessoal de apoio, referente a questões escolares administrativas, disciplinares e acadêmicas. Nesta categoria foi também incluída a depredação da escola, praticada tanto por elementos externos à escola como pelos próprios alunos da escola.

A modalidade **Violência na Escola** faz parte do conceito de 100% das professoras de escola particular. As de escola pública apresentaram um percentual muito próximo de 100% (96,6 %); dentre elas, apenas uma não se referiu a tal modalidade. Por ter sido a única a não se referir à **Violência na Escola**, nem mesmo quando solicitada a relatar episódios de violência vivenciados na escola, é interessante reproduzir sua resposta:

"De todas as escolas que passei, nunca vi violência. Nem de ladrão, nem de maconheiro, de ninguém. Nunca nem ouvi falar. Trabalhei dois anos numa escola ..., dizem que eu ensinava até marginal, mas eles se comportavam muito direitinho. Só assim, no caminho de casa, eu via muita coisa, que me assombrava. Fiquei com medo da noite. Mas eu mesma, pra presenciar não, eu via de longe. Era muito roubo, muita violência. Quando eu passava no carro, né? Às vezes, a pessoa que

ia me levar em casa não podia me deixar em casa, me colocava no ponto de ônibus. A gente via o sofrimento, muita gente esperando horas e horas, mas violência mesmo, nunca vi. Nunca" (Professora B15).

Em um outro ponto da entrevista, quando questionada sobre o que é a violência, esta mesma professora respondeu:

"Não saberia dizer o que é, porque eu nunca presenciei. Não tenho a mínima idéia do que seja uma violência. Quando na televisão, eu nem assisto, eu não gosto não. Só gosto de assistir coisas boas. Coisas boas, eu adoro assistir. Agora, más não".

E em outro trecho: *"Tenho vinte e seis anos de magistério e trinta anos de capital e não sei o que é uma violência".*

Nota-se que esta professora evitou, durante toda a entrevista, falar explicitamente sobre a violência ou se comprometer com qualquer concepção sobre esse tema. Ao mesmo tempo em que tocava, superficialmente, em alguns fatos que presenciou ou ouviu falar, ou viu na televisão e que considera violentos, dizia nunca ter visto violência em toda a sua vida. Verifica-se, assim, uma postura bastante diferenciada das demais professoras, no que se refere à maneira de se colocar diante do problema.

Mas, depois dessas considerações a respeito da postura da professora B15, é interessante comentar os resultados apresentados pela quase totalidade das professoras no que se refere à **Violência na Escola**. Para uma melhor compreensão desta modalidade, foi necessário estabelecer sub-categorias, de forma a permitir uma caracterização mais adequada do conceito, já que as sub-categorias especificam entre quais membros ocorre a violência e qual a direção desta violência.

Tabela 1.3.A - Porcentagem de professoras de escola pública (N=29) e de escola particular (N=18) que apresentaram, no seu conceito de violência, as sub-categorias da modalidade **Violência na Escola**.

VIOLÊNCIA NA ESCOLA	PROFESSORAS DE ESCOLA PÚBLICA (%)	PROFESSORAS DE ESCOLA PARTICULAR (%)	TOTAL (% Média)
Entre Alunos	93,1	83,3	88,2
De Aluno para Professor	31,0	38,9	35,0
De Professor para Aluno	20,7	11,1	15,9
De Aluno para Funcionário	6,9	0,0	3,5
De Agentes Externos para a Escola ou seus Membros	10,3	5,6	8,0
De Aluno para Escola	6,9	5,6	6,3

A **Violência Entre Alunos** foi apontada pela grande maioria das professoras, tanto de escola pública (93,1%) quanto de particular (83,3%). A segunda sub-categoria mais freqüente, mas com uma porcentagem bem menor que a primeira, foi a **Violência de Aluno para Professor**, apontada por 31% das professoras de escola pública e 38,9% das de escola particular. Menor ainda foi a porcentagem de **Violência de Professor para Aluno**, mais indicada pelas professoras de escola pública (20,7%) que pelas de escola particular (11,1%). Esses dados concordam com os obtidos em um trabalho sobre violência na escola (Lucinda, Nascimento e Candau, 1999), no qual os professores entrevistados relataram, como mais freqüentes, as ameaças e agressões verbais entre alunos e, depois, entre alunos e adultos, entre os quais se incluem os professores.

O atrito entre os alunos é, de um modo geral, uma ocorrência muito mais freqüente, na escola, que os atritos que envolvem a relação professor-aluno ou a relação funcionário-aluno. Portanto, é um tipo de conflito com o qual as professoras estão sempre em contato e, na maioria das vezes, tendo que nele interferir, já que isso faz parte das expectativas que todos da escola têm em

relação ao seu papel, especialmente os alunos e as próprias professoras. Uma professora de escola pública, reproduziu, em seu discurso, situações que ela vivencia freqüentemente em sala de aula:

> *"Sim, é demais. É violência a toda hora. É 'eu vou pegar você lá fora, vou lhe furar'. (...) Um quer bater no outro... Uma vez mesmo, eu fui entrar no meio e quase que tomo um murro. É assim essa violência. (...) Então, a violência na escola, dentro da escola, está sendo demais, mais do que lá fora. (...) Numa escola que fica no bairro onde eu dou aula à noite, um aluno foi baleado pelo outro. (...) Na escola pública, a violência está demais"* (Professora B8).

Uma outra professora de escola pública relatou seus esforços para amenizar a violência que ocorre em sala de aula, inclusive com uso de armas brancas pelos alunos:

> *"Então, a violência na escola está muito grande, realmente, e nós, educadores, estamos tentando, por todos os meios, ver se ameniza, mas não é fácil. Eu mesma tenho exemplos horríveis dentro de minha própria sala... com determinados alunos, tentando de todos os meios, através da palavra, ver se modificava o comportamento. Tenho certeza que eu não consegui o objetivo, porque ninguém consegue em pouco tempo; isso é um processo, mas a violência dentro da escola está existindo porque as crianças fazem uso de drogas, de armas. (...) Quando criança vem com arma branca para a escola..., eu mesma tenho uma série de armas guardadas no meu armário, que a gente chama o responsável e nota o seguinte, que poucos dias depois a criança vem novamente com outra arma"* (Professora B11).

Quatro professoras de escola particular referiram-se a brigas entre alunos ocorridas por desentendimentos em competições esportivas. A fala de uma dessas professoras é reproduzida a seguir:

> *"...por exemplo, no jogo de futebol. O time que perde, ele não aceita, diz que o outro roubou, aí vão, chutam, batem, dá murro no colega que ganhou, porque*

ele achou que não era justo. Então, tem muito essa violência aqui" (Professora C11).

Nas escolas públicas que participaram da pesquisa não existem quadras ou quaisquer outros locais adequados à prática de esportes. Além disso, as professoras não acompanham os alunos durante o recreio, como o fazem as professoras de escola particular.

Com uma porcentagem bem menor que a da **Violência Entre Alunos**, coloca-se, a seguir, a agressão do aluno direcionada para o professor, também como um tipo de violência na qual a interferência do professor é de fundamental importância para a manutenção da sua autoridade, na visão dos membros componentes da escola. Mesmo que a violência não o atinja diretamente, ele se vê envolvido em termos de prestar solidariedade ao colega agredido ou em termos dos sentimentos que experimenta ao se colocar no lugar do agredido. Uma professora de escola pública assim verbalizou a esse respeito:

"...eles (os alunos) *são agressivos demais, eles xingam os professores 'puta, o que é que essa puta quer?' e a gente fica numa situação ..."* (Professora A3).

A maioria dos fatos mencionados nessa sub-modalidade de violência envolvia alunos de séries mais adiantadas, já adolescentes, que faziam sérias ameaças às professoras, como se pode exemplificar no relato de uma professora de escola pública:

"Um aluno de quinta série, com sintomas de que estivesse drogado, ameaçou a professora de português, não só dentro da escola, como fora dela, né. (...) Ele disse que ia matar a professora, inclusive apareceu, dois ou três dias depois, com uma arma de fogo na escola".

Perguntada sobre as ameaças, ela disse que ocorreram

"...verbalmente, na sala de aula. (...) Não quer participar, aí faz bagunça, eles bagunçam e o professor reclama; eles não gostam e ameaçam mesmo" (Professora B11).

A maior porcentagem das professoras de escola pública (quase o dobro da porcentagem das de escola particular) que citou a **Violência de Professor para Aluno** sugere a influência da organização do tipo de sistema de ensino. No sistema particular de ensino há um maior controle, por parte da direção e da administração (ou diretamente dos donos, em alguns casos) da escola, sobre a postura da professora em sala de aula, tanto quanto aos aspectos acadêmicos, como sociais, na relação professor-aluno. Sem dúvida, isso dificulta enormemente a ocorrência de comportamentos agressivos das professoras, na sua relação com os alunos. Por outro lado, no sistema público, esse controle, quando existe, é bem menor, deixando as professoras mais livres para se comportar como melhor lhes aprouver, inclusive de forma violenta para com os alunos. Assim, as professoras de escola pública têm muito mais chance de, quando não de praticar, pelo menos de conviver com a **Violência de Professor para Aluno** do que as de escola particular, o que aumenta a probabilidade de que esta modalidade faça parte do seu conceito e apareça, conseqüentemente, no seu discurso sobre violência. Um desses discursos pode exemplificar a visão de uma professora sobre essa violência:

"Professor humilhar a criança, desfazer da criança, acho uma violência. Acho uma violência quando você desestimula uma criança e, assim, coloca-a para trás" (Professora A9, de escola pública).

É interessante observar que, das professoras que citaram a violência praticada pelo professor contra o aluno, apenas uma referiu-se ao seu próprio comportamento. Todas as outras falaram de violências praticadas por outras professoras. Esta única professora, de escola pública, assim se expressou*:*

"Eu posso dizer que, num determinado momento, eu não ajo com violência, até? ...com meu aluno? Então, pode acontecer, numa hora que eu deveria ter uma resposta calma, tranqüila, eu dou uma resposta de uma forma tão agressiva, que se torna até uma... uma resposta agressiva e então já é uma forma de violência, não é não?" (Professora A13)

A **Violência de Aluno para Funcionário** foi mencionada por apenas 6,9% das professoras de escola pública e por nenhuma de escola particular. Pode-se exemplificá-la através da fala de uma professora de escola pública:

"*Tive uma classe (4ª série) que os meninos chegavam totalmente mesmo é... drogados. Inclusive tinha dois que pegava pau, era... vinha armado com faca, querendo agredir os colegas. (...) No dia que eles vinham pra escola, nesse dia ninguém tinha paz, porque eles queriam bater no porteiro, se o porteiro não deixasse eles entrarem, queria agredir os porteiros. Então, o próprio pessoal da secretaria, da diretoria, não queria tomar conhecimento, porque eles mesmos ficavam com medo, né? Eles ameaçavam: 'se você der queixa, fizer alguma coisa, me expulsar, no outro dia eu vou lhe pegar no ponto do ônibus, eu vou lhe fazer e acontecer'. Então, eles ameaçavam o próprio funcionário da escola pra que eles não tomassem, tá entendendo, uma decisão contra eles"* (Professora A10).

As duas últimas sub-categorias apresentadas na tabela referem-se à violência contra a escola, ou por pessoas de fora, ou por alunos da própria escola. Foram 10,3% das professoras de escola pública e 5,6% das de escola particular que apontaram a sub-categoria **Violência de Agentes Externos para a Escola**, que envolve a depredação do prédio escolar, o roubo ou a destruição do material fixo e de consumo da escola e a agressão a pessoas dos quadros escolares. O relato de uma professora de escola pública mostra bem os problemas causados pela depredação por agentes externos:

"Trabalhei em uma escola (pública) e lá é uma das escolas... hoje, dizem que está melhor, mas a escola foi fechada justamente por causa disso. Os marginais invadiram a escola. E também nós, como professores,

> *não tínhamos como guardar o material, a escola... porque era roubada todos os dias. Aí a diretora... chegou muito material na escola e a diretora conversou com os professores e resolveu dividir esse material. 'Olhe aqui gente, cada um guarda como pode, pra que não roubem, pois senão vocês vão ficar sem material'. A maioria levou pra casa e levava todos os dias os textos. Então, aconteceu que alguém soube e denunciou ... como se a gente estivesse levando material pra gente. E aí o que foi que aconteceu: uma professora já ia levando o material e... dois policiais prenderam ela e levaram pra delegacia*" (Professora A5).

A depredação escolar, praticada no Brasil, tanto por alunos quanto por grupos externos, elege como alvo principal a escola pública. Em um trabalho sobre depredação escolar, Medrado (1995) considera que as medidas que tratam esta depredação como um ato criminoso têm resultado em fracasso; qualificada como crime, a depredação como fato social é volatizada, perdendo-se a visão de conjunto das funções sociais e políticas do fenômeno. Partindo de uma abordagem política, sua proposta toma o caminho de, após a identificação das características históricas e sociais do fenômeno, empregar modos contemporâneos de negociação entre a escola e a sociedade. Nesta negociação, muda-se o conceito de depredação: ela deixa de ser vista como simples ato criminoso de vandalismo para ser abordada de forma contextual, com importantes funções sociais no seu contexto. Medrado aponta, dessa forma, um trajeto que se apresenta como conseqüente e promissor, na medida em que desloca o foco exclusivo do vândalo e do vandalismo para colocá-lo no todo contextual em que se constrói o vândalo e emerge o vandalismo.

O fato de ter sido mais citada por professoras de escola pública pode estar relacionado ao maior convívio que estas professoras têm com essa sub-modalidade de violência. A depredação escolar, tanto a praticada pela população, quanto pelos alunos, ocorre com muito mais freqüência em escolas públicas, dada a sua localização e a sua falta de segurança. Na grande maioria, elas se localizam em bairros pobres e muito populosos e não dispõem de agentes ou dispositivos de segurança que possam conter as ações de agentes externos. Acrescente-se a isso o estado deplorável em que se encontram muitos prédios escolares, com janelas e

portas quebradas, paredes descascadas, carteiras e torneiras quebradas, etc. Por outro lado, as escolas particulares são, em geral, situadas em locais de melhor nível sócio-econômico e, além de dispositivos eletrônicos, contratam guardas particulares que fazem a sua segurança. Seus prédios são bem cuidados e ajardinados, seu mobiliário e equipamentos conservados. Os prédios e equipamentos mal conservados parecem convidar à destruição, já que deixam transparecer a pouca importância que lhes é dada pelos órgãos governamentais por eles responsáveis. Uma investigação sobre o vandalismo na escola, realizada por Roazzi, Loureiro e Monteiro (1996), mostrou que a precariedade da escola pública e o fato de ela ser pública (na visão de que o público é de ninguém) são fatores relacionados à depredação. Mostrou também que a falta de cuidados e de manutenção da escola produzem danos maiores que os causados pelo vandalismo. Esses resultados concordam com os relatados por Medrado (1995), no que se refere às condições físicas e materiais da escola: ambientes e equipamentos mal cuidados e mal conservados estão mais sujeitos à depredação que os bem arrumados, limpos e bem cuidados.

Mas, somando-se a tudo isso, talvez o que seja mais importante destacar é que as escolas públicas não dispõem, na sua política de funcionamento, de formas adequadas de relacionamento com a comunidade que dela se avizinha, sendo vistas, muitas vezes, como instituições "do lado do governo" e não a serviço da população pobre. Observe-se que, no caso relatado pela professora B5, a "solução" encontrada pela diretora, e aceita pelas professoras, caminhou em direção oposta a essa que propõe formas adequadas de relacionamento com a comunidade. Tirando, do local, os objetos do roubo, o máximo que se pode conseguir é um pequeno adiamento de problemas.

É relativamente recente esse tipo de ação da população em relação às escolas brasileiras. Não é preciso retroceder muito no tempo para verificar que a comunidade mantinha, com a instituição escolar, uma relação de valorização e muito respeito. Isto protegia a escola de roubos, invasões e destruições, e fornecia, às pessoas que compunham os seus quadros, enquanto ali estivessem, uma espécie de imunidade às ações criminosas, sem que houvesse necessidade de qualquer policiamento. As mudanças ocorridas nesse panorama, e que hoje são evidentes,

acompanharam todo o processo de mudanças na situação social, política e econômica do país.

A última sub-categoria - **Violência de Alunos para a Escola** - refere-se, basicamente, à depredação escolar praticada por alunos da própria escola e obteve uma porcentagem insignificante: 6,9% (apenas duas) de professoras de escola pública e uma de escola particular (5,6%). Esta única professora de escola particular, quando falou sobre a depredação, mencionou fatos ocorridos em escolas públicas. É interessante observar que são freqüentes as notícias de depredação de escolas por alunos, especialmente das públicas, já que as escolas particulares raramente são alvos dessa violência, conforme já comentado acima. No entanto, isto parece não fazer parte do cotidiano ou das preocupações da quase totalidade das professoras entrevistadas.

Uma professora de escola pública que citou atos de violência empreendidos pelos alunos contra a escola fez o seguinte relato:

> *"E à noite, teve aqui o maior vandalismo, apagaram a energia, apagaram o colégio todo. Cadeira rolava por tudo quanto era lugar, por isso é que nós colocamos quatro policiais dentro da escola (que ficam na escola todos os dias, durante todo o período noturno). Eu fui pra detrás da porta, com uns três alunos, deixei o pau quebrar, porque eu ia fazer o quê? Nada. (...) Eu senti horror. O maior vandalismo do mundo. Aquilo é um tipo de agressão que queria mostrar que eles podem, que eles fazem... que eles podem fazer, que ninguém toma uma providência. (...) Na realidade, hoje em dia, você vê que a agressão é mais porque ninguém toma uma providência. Eles mostram que podem mais, que têm mais poderes que a gente"* (Professora B8).

O caso relatado pela professora B8 mostra claramente a situação em que se colocam as escolas públicas, em geral adotando medidas repressivas para conter a violência, introduzindo elementos estranhos à escola e sem nenhum comprometimento com seu projeto pedagógico, em lugar de prevenir a sua ocorrência. Trabalhos como o de Lucas (1997), já referido, mostram que medidas repressivas e policialescas não são eficazes para diminuir o índice de violência nas

escolas. Seu estudo, feito em escolas de Nova York, em que se intensificou o policiamento e se instituiu a vistoria dos alunos com aparelhos detetores de metais, evidenciou, além da não redução da violência, o aumento de outras formas de violência não visadas por essas medidas e o desenvolvimento de estratégias para burlar a vigilância imposta.

C.3. Violência Familiar ou Doméstica

A terceira modalidade mais freqüente foi a **Violência Familiar**, que envolve membros da família e se refere a questões familiares (incluindo a questão sexual) ou ao abuso do poder conferido pela posição ocupada pelo membro na família.

As professoras de escola pública citaram mais esta modalidade de violência (82,8%) que as professoras de escola particular (61,1%). Novamente, pode-se pensar na influência do ambiente de trabalho das professoras. As escolas públicas atendem uma população de baixo nível sócio-econômico, de baixa escolaridade e de famílias pouco estruturadas. É muito comum que essas famílias vivam em pequenos cômodos, em que as pessoas dormem juntas. É também comum que as crianças sejam criadas sem a presença do pai e que as mães tenham vários parceiros, durante sua vida, com relacionamentos de curta duração. Junte-se o desemprego, o consumo de álcool e de drogas para se ter ingredientes que favorecem a ocorrência de violência na família. Uma professora de escola pública disse que

> *"...tem dia que faz vergonha. Chegar qualquer visitante na sala e ver a condição daquelas crianças. Tem criança que vem do jeito que levanta; às vezes dormem três, quatro, cinco até, no mesmo quarto, na mesma cama, sei lá. Ninguém agüenta o mal cheiro. É um odor totalmente desagradável, de xixi, de tudo*" (Professora B1).

Já as escolas particulares atendem alunos cujas famílias são de nível sócio-econômico médio ou médio-alto, geralmente mais estruturadas, e vivem em

moradias confortáveis. Não que essas condições as imunizem contra a violência familiar, mas a probabilidade de que ela ocorra é grandemente diminuída. Esse panorama foi colocado para sugerir que as professoras de escola pública, ao conviver com seus alunos e membros das famílias destes, estão mais próximas da violência familiar que as professoras de escola particular, o que poderia explicar a maior presença desta violência no seu conceito.

A análise dos dados das entrevistas mostrou a necessidade de apresentar a **Violência Familiar** em quatro sub-modalidades que fossem capazes de especificar os membros da família envolvidos na violência e também a direção da violência, permitindo, assim, uma melhor caracterização do conceito.

Tabela 1.3.B - Porcentagem de professoras de escola pública e de escola particular que apresentaram, no seu conceito de violência, as quatro sub-categorias da modalidade **Violência Familiar**.

VIOLÊNCIA FAMILIAR	PROFESSORAS DE ESCOLA PÚBLICA (%)	PROFESSORAS DE ESCOLA PARTICULAR (%)	TOTAL (%Média)
Pais para Filhos	69,0	50,0	59,5
Filhos para Pais	3,4	11,1	7,3
Entre membros	20,7	11,1	15,9
Casal	31,0	11,1	21,1

A **Violência de Pais para Filhos** foi a mais freqüente no conceito das professoras, tanto de escola pública (69%), quanto de escola particular (50%), mas, as de escola pública apresentaram uma porcentagem maior que as de escola particular. Esse dado fortalece a consideração, feita acima, a respeito de diferentes ambientes de trabalho docente produzirem diferentes influências nesse aspecto do conceito de violência das professoras.

A maioria das professoras, ao referir-se a essa sub-modalidade de violência, usou expressões do tipo: agredir, espancar, bater, surrar, maltratar. A

violência é, quase sempre, nas palavras das professoras, praticada pelos pais, mas algumas professoras colocam as mães como agressoras e também ambos, o pai e a mãe e, na maioria das vezes, fazem referência aos reflexos dessa violência sobre o desempenho acadêmico e social da criança.. O caso relatado por uma professora de escola pública envolve a mãe e um menino de 12 anos:

> *"Eu tenho um aluno que é acorrentado em casa. Você veja como é que vai ser o reflexo desse aluno na escola... pra ele não fazer coisas erradas, que ele já deve ter feito, a mãe acorrenta, deixa ele acorrentado. Quando ele vem pra escola, ele vem disposto a tudo. É um menino que é aviãozinho, é viciado em maconha, é viciado em crack..."* (Professora B11).

Poucas professoras têm uma visão que vai um pouco além do pai que surra o filho, como é o caso de uma professora de escola particular que assim se expressou:

> *"...essa que os pais fazem com a criança... pais de baixa renda, que a criança começa a chorar, chorar, chorar, às vezes eles não entendem que a criança pode estar sentindo alguma coisa, que tá sentindo uma cólica, tá assim passando mal e eles querem que a criança pare de chorar. Eles batem no bebê, dá mordida, teve um caso que mordeu a criança toda, porque tava chorando. Isso eu acho que é violência infantil, nesse sentido, quando você também pega e obriga a criança a fazer um trabalho forçado; às vezes, mães pegam e botam as crianças na sinaleira, aí eles tomam sol, chuva, nome* (palavrão), *são maltratados pelas pessoas..."* (Professora C11).

Na primeira situação, a professora relacionou a violência dos pais à ignorância advinda de seu baixo nível sócio-econômico. Na outra situação, ela classificou, como violência, os pais obrigarem os filhos a fazer um "trabalho" degradante.

A **Violência de Filhos para Pais** foi mencionada por pouquíssimas professoras, tanto de escola pública (3,4%), quanto de escola particular (11,1%), provavelmente em função de não ser trazida, pelos pais e muito menos pelos próprios filhos, para o seu cotidiano na escola. Além disso, como se trata de professoras do primeiro segmento do primeiro grau, a faixa etária de seus alunos coloca-os em uma situação em que o poder dos pais sobre os filhos é maior, de forma a torná-los mais submissos.

As professoras de escola pública apresentaram a **Violência entre Membros da Família** em uma porcentagem maior (20,7%) que a das professoras de escola particular (11,1%). Esta sub-modalidade de violência foi aqui incluída para abarcar as citações de violência familiar que não especificavam quais eram esses membros e, portanto, nem a direção da violência. Na entrevista, as professoras apenas faziam referência à violência familiar, ou diziam que as crianças viam muita violência em casa, ou na família, ou que as crianças traziam para a escola a violência que havia na família.

A **Violência entre o Casal**, a segunda mais freqüente das sub-modalidades da **Violência Familiar**, foi muito mais citada pelas professoras de escola pública (31%) que pelas de escola particular (11,1%). Coloca-se aqui, novamente, a presença, no cotidiano das professoras de escola pública. Muitos de seus alunos, segundo elas, relatam casos de violência entre os pais, ou entre a mãe e o companheiro dela. Na maioria das vezes, a referência à **Violência entre o Casal** foi feita para apontar seus efeitos nocivos sobre as crianças que a presenciam, como se pode exemplificar no discurso de uma professora de escola pública:

> *"...porque ia até tomar conhecimento de muitos pais que partem para a agressividade com as próprias mães, e daí a mãe também e vice-versa. Pra que acabasse essas brigas que essas crianças ficam presenciando, entendeu?"* (Professora A2).

Uma outra professora de escola pública, após relatar um episódio em que um seu aluno do curso noturno quase estuprou uma aluna na sala de aula, durante

o intervalo, e só não chegou a estuprá-la graças à sua intervenção, manifestou-se, a respeito dos efeitos da **Violência entre Casal**, da seguinte forma:

> *"Ele tinha problemas de... quando criança, né, ele viu o pai dele..., viu o pai dele violentando a mãe, né. Que o pai dele era muito agressivo, batia muito na mãe. E aí ele fugiu de casa, porque via a mãe sendo espancada"* (Professora B10).

C.4. Violência contra Minorias

Esta é uma modalidade de violência que envolve a questão da discriminação social praticada contra grupos minoritários. Foi a quarta modalidade mais citada, por porcentagens praticamente iguais de professoras de escola pública (44,8%) e de escola particular (44,4%).

A exemplo das modalidades **Violência na Escola** e **Violência Familiar**, também a **Violência contra Minorias** comportou sub-modalidades em função das especificações, feitas pelas professoras, dos grupos minoritários contra os quais se praticava a violência. Foram quatro os grupos minoritários identificados, conforme relacionados na tabela abaixo.

Tabela 1.3.C - Porcentagem de professoras de escola pública e de escola particular que apresentaram, no seu conceito de violência, as sub-categorias da modalidade **Violência contra Minorias**.

VIOLÊNCIA CONTRA MINORIAS	PROFESSORAS DE ESCOLA PÚBLICA (%)	PROFESSORAS DE ESCOLA PARTICULAR (%)	TOTAL (%Média)
Contra Criança/meninos de rua	31,0	33,3	32,2
Contra a Mulher	10,3	5,6	8,0
Contra o Negro	6,9	5,6	6,3
Contra o Idoso	0,0	5,6	2,8

A **Violência contra Criança / Meninos de Rua** foi a mais citada pelos dois grupos de professoras, o de escola pública (31%) e o de escola particular (33,3%). Em seguida, mas com porcentagens bastante inferiores, vem a **Violência contra a Mulher** e, logo depois, a **Violência contra Negros**.

A sensibilidade maior das professoras para a violência sofrida por crianças é bastante coerente com a profissão a que se dedicam, totalmente voltada à educação de crianças, o que as coloca, cotidianamente, em contato com seus problemas, suas necessidades e suas perspectivas de futuro.

A respeito da discriminação dos meninos de rua, assim expressou-se uma professora de escola particular:

> *"...violência... com os nossos menores, a violência das crianças que vivem abandonadas. Que a gente chama de menor. As crianças que vivem na rua são menores. As crianças que estão aqui dentro da escola a gente chama de criança. E a gente faz uma discriminação terrível e eles revidam com violência. E que é decorrente da nossa situação social, das nossas desigualdades, das nossas diferenças de classe"* (Professora D3).

Sobre a **Violência contra a Mulher**, algumas professoras que a citaram fizeram referência a agressões que as mulheres sofrem por serem vistas como fisicamente mais fracas que os homens, como se pode identificar na seguinte colocação de uma professora de escola pública:

> *"Agressão à mulher, principalmente. Que hoje não tem mais aquele respeito que tinha, não era? Que tinha aquele ditado que se dizia que em mulher não se bate nem com uma flor, né? E hoje você vê tanta coisa assim. Em ônibus, hoje você vive sobressaltada, você não sabe quem é que está a seu lado, ou à frente. Qualquer movimento, você já está atenta"* (Professora B1).

Outras professoras apenas nomearam a **Violência Contra a Mulher**, sem se deter nas especificações que esse rótulo poderia comportar. Nenhuma delas fez

considerações a respeito da condição da mulher na nossa sociedade, sofrendo discriminações no que se relaciona a salário e tipo de trabalho, a sua posição familiar como filha e como mãe, como esposa e como parceira sexual, de forma a restringir sua autonomia e colocá-la em posição inferior e de submissão ao homem. Entretanto, a referência a essa violência pode estar fundamentada na consciência da condição da mulher, o que poderia ter sido melhor investigado pela entrevistadora.

A **Violência contra Negros**, mais que a discriminação racial, envolve a discriminação de pessoas de pele negra, muito comum no Brasil e, especialmente, em um Estado como a Bahia, em que esse problema se faz mais presente, seja pelo predomínio da população negra, seja pela grande quantidade de movimentos sociais contra a discriminação ou pela grande presença da cultura negra nos costumes locais. Considerando tal situação, é bastante insignificante a quantidade de professoras que fizeram referência a essa sub-modalidade de violência (duas de escola pública e uma de particular).

Pode-se pensar, aqui, em duas hipóteses: ou as professoras não têm consciência da discriminação, o que é muito difícil aceitar, dado o nível de consciência mostrado em outros aspectos sociais, ou, para elas, a discriminação não se caracteriza como violência. Se se considerar a viabilidade da segunda hipótese, pode-se acenar com a questão da banalização desta violência, tal a sua freqüência e a forma como é representada na sociedade.

A discriminação de pessoas negras foi condenada por uma professora de escola pública, da seguinte forma:

> *"E você tem que respeitar a cor da pele. Não tem nada a ver, todos são iguais. Então, eu acho que esse tipo de violência ainda existe, mesmo depois de tanto tempo de abolida a escravidão, ainda existe. Porque esse tipo de violência, pra mim, fere muito e até entre eles existe esse preconceito. Nem eles até agora conseguiram se libertar. Nem os próprios negros, porque entre eles existe essa violência"* (Professora B4).

A sub-modalidade **Violência Contra Idosos** foi citada por uma única professora (escola particular), a qual mostrou-se indignada com o desrespeito com que o governo trata os idosos, incluindo os aposentados, e disse que, para ela

> *"...isso é um tipo de violência. Não é uma violência física, mas uma violência emocional, certo? Porque, muitas vezes, as pessoas chegam até ao suicídio"* (Professora D4).

Em resumo, a **Violência contra Minorias** foi citada por um pouco menos que a metade das professoras, com uma superioridade marcante para a sub-modalidade Violência Contra Crianças/Meninos de Rua, preocupação condizente com sua profissão de professoras do ensino fundamental, em contato cotidiano com crianças. As outras sub-modalidades apresentaram porcentagens muito pouco expressivas, porém com depoimentos bastante interessantes e indicadores de uma consciência social, pelo menos parcial, da situação de discriminação social de grupos minoritários na sociedade em que vivem.

C.5. Violência Política

A modalidade **Violência Política** diz respeito à violência entre políticos e população, em uma relação desigual, na qual os políticos abusam, ou utilizam indevidamente, o poder que lhe confere o exercício do cargo político. Citada pela quarta parte das professoras, numa porcentagem maior pelas professoras de escola particular (33,3%) que pelas de escola pública (17,2%), esta modalidade de violência foi colocada, de um modo geral, acompanhada de manifestações de sentimentos advindos da injustiça que o poder político exerce sobre as camadas mais pobres da população. Outras manifestações importantes foram a respeito de os políticos não defenderem os interesses da população, não cumprirem promessas de campanha e de roubarem ou tirarem vantagem financeira em função do cargo. Algumas falas das professoras, abaixo reproduzidas, exemplificam esses comentários.

Os sentimentos de injustiça para com os menos favorecidos e do não cumprimento de suas obrigações como político ficam claros na fala de uma professora de escola particular:

> *"Infelizmente, a Justiça em nosso país é falha. A Justiça aqui só existe pra quem tem muito dinheiro e grandes padrinhos. Pra quem tá com o governo, né? E eu acho que isso é uma violência. No momento que o governo não se propõe a proteger as pessoas de sua cidade, de seu estado, de seu país, é violência. Ele está negando o poder que tem, porque acredito que nos estatutos de um grande político existe isso, a proteção ao ser humano, a proteção à vida. Porque o maior dom de Deus é a vida, porque sem ela o que é que adianta poder, não é?"* (Professora C6).

A falta de respeito aos interesses dos cidadãos foi manifestada por algumas professoras, como, por exemplo, a de escola particular que disse:

> *"Eu me sinto violentada quando o governo toma atitudes, toma decisões e vota os projetos que afetam a gente diretamente e prejudicam. Isso é uma violência, é uma violência assim, da mais terrível, porque a gente não tem como se defender, não tem argumento, não tem nada..."* (Professora D3).

Uma professora de escola pública, depois de comentar uma notícia sobre a enorme quantia de dinheiro gasto na reposição de taças de cristal para o Congresso Nacional, referiu-se a essa modalidade de violência da seguinte forma:

> *" ...e essa política também. Essa maneira de favorecer uma camada. Quer dizer que tá bem clara a camada social, a elite chamada, né? E nada para os pobres, nada para os assalariados. Então, isso tudo gera violência"* (professora B10).

Sobre as promessas não cumpridas e o aproveitar-se do cargo político, assim se expressou uma outra professora de escola pública:

" ...a violência que vem dos políticos, que prometem uma coisa e não faz aquilo que prometem, só está usufruindo o bem que está na mão deles..." (Professora A3).

A maior porcentagem de professoras de escola particular que indicaram a **Violência Política** pode estar relacionada a uma maior consciência dos deveres que os políticos têm para com a população, favorecida, talvez, por uma convivência com pessoas que se encontram em uma situação sócio-econômica melhor que a delas e em cujo ambiente os favoritismos políticos são mais freqüentes.

C.6. Violência Policial

Esta modalidade é caracterizada pela violência que ocorre entre policiais e civis, na qual os policiais utilizam abusivamente o poder e a autoridade policial. Um pouco menos de um quarto do total de professoras referiu-se à **Violência Policial**, sendo 20,7% de professoras de escola pública e 27,8% de escola particular. Sobre esta violência, assim expressaram-se algumas professoras:

"A gente vê muito é violência de policiais com as pessoas, ainda mais com adolescente; quando pega é batendo, eu acho que é bem assim, né? Em ônibus também, às vezes entra uma pessoa que não está, assim, bem vestido, eles ficam atrás querendo saltar do ônibus (para não pagar) *e eles* (os policiais) *não deixam, param no posto policial, descem batendo. Eu acho que esse tipo de violência choca a gente, porque não sabe nem como é a pessoa e já descem batendo"* (Professora C9, de escola particular).

"...e eles (os policiais) *estavam perseguindo um pessoal, não sei o que eles fizeram. Chegaram na frente de minha casa e ele pegou o rapaz. Mas eles bateram tanto, chutaram tanto, chutava e pisava o rapaz, que a gente pedia até e eles diziam: 'não se meta, não se meta'. E, depois de muito bater, eles pegaram o rapaz e levaram numa viatura. Um rapaz assim jovem, com uns dezoito anos. Eu acho assim que eles têm que agir, mas não dessa maneira. Prender, tudo*

> *bem, mas bater, principalmente na frente de crianças... Muitas crianças estavam ali. Foi uma cena muito deprimente, muito forte"* (Professora A5, de escola pública).

Uma outra professora de escola pública relatou o caso de um adolescente (14 ou 15 anos) que foi morto por policiais, na frente da mãe e das irmãs, por ser suspeito de ter praticado um assalto. Segundo a professora,

> *"diziam que ele roubava, que ele traficava, andava com armas, mas... ele não participou do assalto. A polícia matou na frente da mãe, das irmãs, tudo, chegou na cabeça, botou dentro do camburão, naquela parte da mala, atirou e levou"* (Professora A6).

Estas e as demais professoras que se referiram à **Violência Policial** fizeram-no de forma reprovadora e, muitas vezes, indignada com as ações brutais dos policiais que se aproveitam de sua condição para cometer excessos, indo muito além do que a lei permite. Esta posição das professoras mostra uma consciência dos deveres profissionais dos agentes policiais na defesa dos cidadãos e, inclusive, da questão legal e ética de sua atuação.

Em um trabalho multiprofissional sobre violência, desenvolvido em um bairro pobre, em parceria com representantes da comunidade (Chaves, Ristum e Noronha, 1997), a principal violência apontada pelos moradores do bairro foi a policial. Os relatos dos moradores versavam sobre inúmeros abusos de autoridade praticados pelos policiais, não apenas contra os delinqüentes, mas também contra pessoas honestas e trabalhadoras que, por serem pobres, eram desrespeitadas e tratadas como marginais. Esse dado concorda com as estatísticas que apontam maior índice de violência policial relacionado à população de baixa renda. Com base nesses dados, e considerando a influência da localização da escola, poder-se-ia esperar que uma maior porcentagem de professoras de escola pública apontasse essa modalidade de violência, o que não ocorreu. Aliás, houve uma pequena superioridade na porcentagem de professoras de escola particular. Supõe-se, assim, que a influência maior na resposta das professoras deveu-se a outros

fatores, como o bairro em que residem e os noticiários que assistem, que são bastante semelhantes para ambos os grupos.

C.7. Violência no Trânsito

Entendida como a violência que envolve motoristas, pedestres ou passageiros, referente a questões de trânsito, esta modalidade foi citada por 24,1% das professoras de escola pública e 22,2% de escola particular.

Uma professora de escola particular disse, a respeito dessa violência:

> *"Se passa um carro e o outro acha que você está errado, já vai lhe xingando. Dali a pouco estão descendo e estão brigando"* (Professora C10).

De um modo geral, as professoras que se referiram à violência no trânsito relacionaram-na às condições adversas pelas quais as pessoas têm passado, deixando-as estressadas, irritadas, revoltadas, de forma que elas reagem agressivamente a qualquer problema no trânsito, como se pode verificar na fala de uma professora de escola particular:

> *"...no trânsito você encontra violência, atualmente; ...eu acho que o pessoal tá abalado, realmente. Abalado psicologicamente, por falta de dinheiro. A maioria, né, que eu acho que o dinheiro é que tá pegando bem mesmo. É por isso, por essa revolta de vida, as pessoas já estão agressivas"* (Professora C4).

Não foram verificadas diferenças relevantes entre as professoras de escola pública e de escola particular, nem quanto à porcentagem de professoras, nem quanto à maneira como elas colocaram e contextualizaram as violências no trânsito.

C.8. Violência no Trabalho

A **Violência no Trabalho** foi definida como aquela que envolve patrões, administradores (gerentes ou chefes) e funcionários, referente a questões do trabalho e/ou ao abuso do poder conferido pela posição ocupada nas relações de trabalho.

As professoras de escola particular citaram esta modalidade de violência em porcentagem bem maior (22,2%) que as de escola pública (10,3%).

As poucas professoras que citaram esta violência mostraram uma consciência crítica a respeito do abuso do poder nas relações de trabalho, ressaltando a posição indigna em que os empregados são colocados pelos chefes. Uma professora de escola particular referiu-se a ela como uma das piores violências contra o ser humano. Sua fala está reproduzida a seguir:

> *"...como um amigo nosso, porque ele não quis fazer uma certa reportagem sobre a politicagem, não foi a favor de um certo político, botaram ele pra fora do jornal. É um excelente jornalista, escreve muito bem. (...) Você fica sem saber, você tem que ser honesto, porque você precisa ser, é uma questão de dignidade, agora, quando você se escancara demais, lhe massacram. Olha aí a violência, isso não é uma forma de violência? Quantos empregos perdidos, porque você não se submete a certas coisas ou porque fala mais alto com o seu patrão. Você tem que viver reprimido e repressão é violência. E uma das piores repressões é você viver calado, porque você não tem poder... pra poder sobreviver. Essa, pra mim, é uma das piores formas de violência"* (Professora D1).

Do discurso de uma professora de escola pública extraiu-se o seguinte trecho, que mostra sua desaprovação da forma abusiva pela qual os chefes exercem o poder.

> *"...a violência do poder, no trabalho: 'eu sou o chefe, eu mesmo, e você só retorna aqui quando eu quiser'. Essa é uma espécie de violência, mas porque atrás dessa violência há todo um poder que resguarda aquele indivíduo de fazer o que quiser com os outros".*

Um pouco mais adiante, essa mesma professora coloca a questão da banalização relacionada a esse tipo de violência:

> *"...todo o mundo acha normal. É normal que meu chefe chegue aqui, grite comigo, me chame de burro, de idiota, de incompetente, e que me diga: 'você vai ficar trabalhando até onze horas da noite', sem lembrar que eu sou pai de família, que eu tenho uma família pra ver, que eu sou mãe de família e que meus filhos dependem de mim. Ele não está lembrando de nada disso, mas pra lei isso é visto com naturalidade. É natural, ele detém o poder, ele manda"* (Professora B16).

Uma outra professora de escola pública (A3) classificou, como violência, a carga exagerada de trabalho, o salário baixo que impossibilita uma vida digna, o lazer, a segurança, etc.

Em resumo, as falas das professoras sobre a **Violência no Trabalho** abordaram, principalmente, três aspectos: o abuso do poder, a questão dos valores culturais que colocam como natural esse abuso e a exploração do empregado. A diferença entre as professoras de escolas pública e particular foi apenas quantitativa, já que os discursos sobre tal modalidade de violência foram bastante semelhantes.

C.9. Violência contra Delinqüentes

A violência cometida por qualquer cidadão ou grupo de cidadãos dirigida a delinqüentes, referente a questões de vingança ou de punição por ações marginais, foi rotulada de **Violência contra Delinqüentes**. Foi citada por 27,8% de professoras de escola particular e por apenas 3,4% de escola pública.

A professora de escola pública relatou o caso de um assalto a um motorista de taxi, o qual foi colocado no porta-malas do carro e levado a um lugar ermo. Outros motoristas conseguiram encontrá-los e quiseram linchar o assaltante. Após relatar o fato, as palavras da professora foram:

> *"Nesse caso específico, os taxistas quiseram linchar, né? Chegaram a linchar. A polícia se fez de... e o assaltante apanhou. Se deixam, virava picadinho".* Indagada sobre sua reação ao episódio, disse: *"Nessa aí eu vou dizer, é de vingança, de ódio mesmo. É que seja feita justiça, porque um pai de família podia ser morto. Sai pra batalhar, pra ganhar seu pão de cada dia"* (Professora B11).

Pode-se verificar que a professora experimentou, na situação, sentimentos de ódio e vingança, deixando transparecer uma posição de aprovação à violência quando a vítima é um marginal que pratica violências contra pessoas trabalhadoras, pais de família. Posição diferente mostrou a professora de escola particular, cuja reação foi a de ajudar e socorrer um ladrão que havia apanhado muito de populares e de estar de acordo com a pessoa que pedia aos populares que parassem de bater no rapaz.

Uma professora de escola particular mostrou uma reação diferente diante da **Violência contra Delinqüentes**, que incluiu até mesmo dar socorro ao ladrão.

> *"Pegaram um ladrão lá na rua e tal e começaram a bater. Bateram, bateram, bateram e a vizinha começou a gritar da janela, pedindo que deixassem o rapaz, que já tinham batido demais. Ele parou embaixo da minha janela com as mãos, os dedos assim de sangue. Minha reação foi pegar a água que ele pediu, foi socorrer, eu ajudo, sei lá, eu não gosto de presenciar"* (Professora C12).

Uma outra professora de escola particular experimentou sentimentos contraditórios diante da violência, primeiramente de ódio, de indignação, sendo, inclusive, favorável a que os populares fizessem justiça com as próprias mãos. Entretanto, ao se deparar com a violência, seus sentimentos mudaram. Assim disse ela:

> *"Um pivete... ele sempre roubava roupa da gente, de todo mundo. Um dia ele subiu na grade para roubar um apartamento de cima, mas a moça viu e gritou, que ele desceu, todo o mundo, o pessoal agarrou ele lá e*

bateram nele. Uns eram favoráveis a bater e outros não. Eu era favorável que batesse, que eu estava indignada com ele. Mas na hora..., eu queria que batesse, até que matasse, tanto ódio que eu tava dele, certo? Mas, na hora em que vi o fato mesmo da agressão em si, aquilo me chocou. Eu já não queria mais que batesse (...) Deus do céu, não é por aí que tem que resolver. Aquele episódio me chocou muito" (Professora D4).

Essa modalidade de violência indicada por uma maior porcentagem de professoras de escola particular pode significar, em relação às professoras de escola pública, uma maior consciência do dever de respeitar os direitos humanos de qualquer indivíduo, mesmo que ele seja um delinqüente.

C.10. Violência contra Si

Esta modalidade de violência foi definida como a que qualquer cidadão comete contra si, de modo a atentar contra sua própria integridade física ou moral. A porcentagem de professoras de escola particular (16,7%) que fizeram referência a esta violência foi quase cinco vezes maior que a porcentagem de professoras de escola pública (3,4%). Entretanto, a porcentagem foi muito pequena para ambos os grupos.

A única professora (B13) de escola pública que se referiu à **Violência contra Si** relatou o suicídio de um rapaz homossexual, cometido por pressão do companheiro.

Uma das professoras de escola particular (C10) mencionou o episódio em que uma adolescente grávida cometeu o suicídio, por medo de represálias sociais, especialmente as familiares.

Uma outra professora de escola particular (C11) fez referência a situações em que a pessoa faz algo que fere suas próprias convicções, numa alusão semelhante à da professora C8, cuja fala está reproduzida abaixo.

> *"...ele se violenta no momento que está sofrendo sanções sociais; pra não sofrer certas sanções sociais ele passa a ter certos comportamentos que não é dele, não é intrínseco dele e aí ele parte pra fazer coisa que não está no ideal dele, por dinheiro, pela sobrevivência. Eu acho que isso é uma grande violência, é uma das maiores que existem"* (Professora C8).

A referência a essa modalidade de violência requer, das pessoas que a identificam, a capacidade de atribuir, às exigências sociais que são exercidas sobre os cidadãos, um significado de pressão ou coação e um sentido de violência.

Observe-se que, mais uma vez, as professoras de escola particular apresentaram uma visão mais ampla dos problemas sociais que as professoras de escola pública, tanto no aspecto quantitativo (sua porcentagem foi bem maior para esta modalidade de violência), quanto qualitativo, o que pode se visto no conteúdo de suas falas.

C.11. Violência contra o Meio Ambiente e/ou Animais

Esta modalidade diz respeito à violência que qualquer cidadão comete contra os animais ou o meio ambiente, referente a questões ecológicas. Apenas três professoras indicaram essa violência, uma de escola pública e duas de escola particular. A professora de escola pública mostrou, em vários momentos da entrevista, sua preocupação com a forma inconseqüente e irresponsável como as pessoas têm, em geral, lidado com as riquezas naturais que devem ser preservadas, em função da própria vida humana. Em um desses momentos, ela expressou-se da seguinte forma:

> *"É o desmatamento, é... o que eu poderia citar? Os desmatamentos, o desrespeito aos animais, né? A preservação da fauna, da flora. E... essa venda de animais, né, que a gente vê por aí. A não preservação dos tipos de raças, dos tipos de animais que estão se extinguindo. Então, a violência é muito grande, né, contra a natureza, é muito grande..."* (Professora A7).

As duas professoras de escola particular fizeram breves referências a essa modalidade de violência. Uma delas disse:

> *"Tem muita gente que não tá tendo nem respeito aos animais, à vegetação"* (Professora D2).

A outra professora (C6) apenas citou a violência contra a natureza, sem fazer qualquer comentário a respeito.

Apesar de apenas três professoras terem indicado essa modalidade, é importante assinalar que pelo menos estas professoras têm a visão de que a destruição do meio ambiente constitui uma violência, visão esta que a grande maioria da população não possui.

C.12. Violência entre Vizinhos

Compreendida como a violência que ocorre entre pessoas que moram próximas, referente a conflitos ou desentendimentos sobre a criação de filhos, o uso de espaços comuns ou o conceito de respeito aos direitos alheios, foi uma modalidade citada por apenas uma professora de escola pública e uma de escola particular.

A professora de escola pública (A13) relatou uma briga entre um grupo de jovens moradores do prédio em que ela mora, com outro grupo de jovens moradores do prédio vizinho, por desentendimentos sobre o uso do espaço entre os prédios. Houve troca de murros e um dos rapazes ficou ferido, tendo sido conduzido ao hospital.

A professora de escola particular (C8) fez referência a um episódio em que dois vizinhos brigaram

> *"por causa da brincadeira das crianças, quer dizer, não aceita que criança seja criança mesmo, não aceita que se brinque mais no* playground, *que se grite, que fale alto".*

O fato de essa modalidade ter sido apontada por essas duas professoras mostra que, para elas, as brigas entre vizinhos não são consideradas banais, naturais e sim, classificadas como violência. Em ambos os casos, houve manifestação, por parte das professoras, de sua reprovação à intolerância, à incompreensão e ao desrespeito que permeiam as relações entre vizinhos.

D. As Formas de Violência

Nesta categoria, foram classificados os aspectos das respostas das professoras que abrangem a dimensão **forma**, ou seja, as especificações a respeito de como foram praticadas as modalidades de violência referidas pelas professoras na entrevista**.** Por exemplo, a modalidade Violência Familiar pode assumir a forma de **Agressão Física**, ou de **Abuso Sexual**, ou de **Agressão Verbal**, ou outras formas. É também importante ressaltar que uma mesma violência pode envolver mais de uma forma, na sua prática.

Foram identificadas, nos discursos das professoras, quinze **Formas de Violência** que fazem parte do seu conceito de violência, relacionadas na Tabela 1.4. Nesta tabela pode-se observar que a seqüência de indicação das formas, partindo das mais indicadas para as menos indicadas, foi praticamente a mesma para os dois grupos de professoras.

A forma **Agressão Física** foi citada por quase todas as professoras, tanto de escola pública (96,6%), quanto de escola particular (94,4%). Esta forma foi utilizada para classificar as falas das professoras que usavam os rótulos: agressão física ou violência física, de forma generalizada, ou, então, que indicavam que o agressor havia feito uso de força física para praticar a violência contra a vítima. Assim, toda forma **Agressão Física** produz conseqüência **Física**, mas nem todas as conseqüências **Físicas** são produzidas por **Agressão Física**. Elas podem ser produzidas, por exemplo, por **Agressão com Arma de Fogo** ou **Agressão com Arma Branca**. É compreensível, portanto, que se tenha 100% das

professoras que indicaram a conseqüência **Física** e menos de 100% que citaram a **Agressão Física**.

Tabela 1.4 - Porcentagem de professoras de escola pública (N=29) e de escola particular (N=18) que incluem, no seu conceito, cada **forma** de violência.

FORMAS DE VIOLÊNCIA	PROFESSORAS DE ESCOLA PÚBLICA (%)	PROFESSORAS DE ESCOLA PARTICULAR (%)	TOTAL (%Média)
Agressão física	96,6	94,4	95,5
Assalto	75,9	88,9	82,4
Agressão verbal	65,5	94,4	80,0
Assassinato	69,0	55,6	62,3
Agressão com arma de fogo	69,0	38,9	54,0
Roubo	44,8	55,6	50,2
Abuso sexual	41,4	50,0	45,7
Agressão com arma branca / objeto	41,4	44,4	42,9
Supressão ou restrição de direitos	37,9	44,4	41,2
Briga	31,0	27,8	29,4
Coação	17,2	11,1	14,2
Seqüestro	13,8	11,1	12,5
Suicídio	6,9	5,6	6,3
"Pega" de carro	0,0	5,6	2,8
Tortura	0,0	5,6	2,8

O **Assalto** foi uma forma mais presente no discurso das professoras de escola pública que de particular, observando-se o inverso, porém com uma diferença bem mais acentuada, para a **Agressão Verbal**, apontada por uma

porcentagem bem maior de professoras de escola particular (94,4%) que de escola pública (65,5%) . Esses dados remetem, mais uma vez, à suposição da influência do ambiente de trabalho, diferenciado para os dois grupos de professoras. Os alunos de escola pública vivem em ambientes de muita violência física, do tipo delinqüencial, enquanto que, no ambiente dos alunos de escola particular, a violência é mais do tipo verbal. Esses ambientes são, de alguma forma, trazidos para a escola e compõem parte do contexto de trabalho das professoras. Estes mesmos argumentos podem ser utilizados para explicar a porcentagem superior de professoras de escola pública que indicaram as formas **Assassinato** (69%) e, mais acentuadamente, **Agressão com Armas de Fogo** (69%), em relação às de escola particular (55,6 e 38,9%, respectivamente). Nos locais em que se situam as escolas públicas, principalmente a Escola A, são freqüentes os tiroteios. Em uma das ocasiões em que a pesquisadora estava fazendo observação em uma sala de aula desta escola, houve uma troca de vários tiros entre dois homens, em frente à escola. O barulho dos tiros era intenso. Um dos tiros foi na direção da janela de uma sala de aula e o estilhaço da bala caiu entre as carteiras dos alunos. Após evacuar as salas do lado frontal à rua, as professoras comentaram não haver novidade neste tipo de episódio e relataram alguns outros episódios semelhantes, envolvendo civis ou policiais e civis. Uma das professoras disse que aprendeu a identificar o som de tiros depois que foi trabalhar nessa escola. Comentário semelhante foi feito em uma entrevista:

> *"...a gente lida com uma comunidade um pouco difícil e... estou trabalhando nesse ambiente aqui e escuto barulho e conversas acerca de brigas de pessoas da própria comunidade; outras vezes ouço até tiro. Que eu nem conhecia, nem sabia! Às vezes, eu confundia o barulho de tiros com barulho de fogos. Eu achava que era fogos, depois é que eu vim..., meus alunos já sabiam, né? Me surpreendi, meus alunos se jogando aqui no chão, quando eu achava que era fogos... Então, a violência tá presente na minha vida"* (Professora A1, de escola pública).

Soma-se às anteriores a fala da professora A8 sobre a alta freqüência com que ocorrem tiroteios em um terreno utilizado como campo de futebol, que fica vizinho à escola. Uma outra professora desta mesma escola disse, na entrevista:

> *"Tenho medo. Tenho verdadeiro pavor à violência. Eu vim para cá... eu fiz de tudo pra não ficar. (...) Foi um mês de* stress *tentando não ficar, porque logo que eu cheguei aqui, foi um bando de metralhadora aqui. Muito policial, metralhadora. Então, aquilo me apavorou. Eu queria sair pra não voltar nunca mais. Já outros dias, eu vi passando arma pra lá, uns policiais passar de carro, aquelas armas pro alto, aí pronto. E os alunos na sala: 'pró, hoje é tiro'. Às vezes não era tiro, era uma bomba (fogo de artifício), mas, de vez em quando, era tiro. Zoada mesmo. Então, aquilo pra mim, que nunca tinha visto, era algo que não... mas depois... eu fui pedindo a Deus que me desse, sabe, tranqüilidade, sabedoria, pra eu saber levar as coisas. Agora, eu estou me sentindo tranqüila"* (Professora A12).

Este relato emocionado do período inicial estressante de trabalho da professora, na Escola A, mostra o convívio forçado das professoras com a violência e uma certa familiaridade dos alunos com situações de **Agressão com Armas de Fogo**. Esta forma de violência guarda uma estreita relação com a classe **Violência de Delinqüência** e com as modalidades **Violência de Marginais** e **Violência Policial**.

O **Roubo** foi citado por metade (50,2%) do total de professoras, em uma porcentagem um pouco maior pelas professoras de escola particular (55,6%). Também essa porcentagem foi um pouco maior em referência à forma **Abuso Sexual**, apontada por quase metade (45,7%) das professoras. Uma professora de escola pública relatou um episódio de abuso sexual ocorrido em uma sala de aula, durante o horário do recreio. Um aluno agarrou uma menina que vestia uma saia curta. Segundo a professora,

> *"ele estava possesso, ele estava fora de si e, caso eu não tomasse a frente, teria acontecido um estupro na*

própria escola, dentro da sala de aula" (Professora B10).

Raramente ocorreu de as professoras relatarem episódios de **Abuso Sexual** presenciados por elas, como foi o caso da professora B10 e de algumas outras poucas professoras. Algumas relataram episódios que ouviram contar ou que viram na imprensa, como o caso de um estuprador que foi alvo de uma série de notícias e reportagens, relembrado por duas professoras, ao citarem esta forma de violência. Na sua grande maioria, as professoras indicaram o **Abuso Sexual** de maneira genérica, restringindo-se a fazer referência a expressões como: violência sexual, estupro, abuso sexual.

A Agressão com **Arma Branca ou Objeto** foi citada por 41,4% das professoras de escola pública e por uma porcentagem praticamente igual (44,4%) de escola particular.

O episódio envolvendo **Agressão com Arma Branca**, relatado por uma professora de escola pública, ocorreu com seu filho adolescente, quando voltava da escola para casa

"...aí o rapaz meteu a faca na barriga dele e mandou que ele tirasse o tênis, que desse tudo pra ele. Triste, né?" (Professora B2).

Uma professora de escola particular contou, na entrevista, que viu uma criança furar outra com um lápis:

"*...foi uma coisa assim que sangrou, que feriu mesmo. A intenção era ferir, machucar. E essa criança depois, você não sentia que ela se arrependeu, nem que ela parou para pensar no que fez. (...) A criança... se arrepende quando vê o colega sofrer e eu não vi isso"* (Professora D3).

Esta mesma professora relatou, ainda, um episódio em que um assaltante deu uma paulada tão violenta em um homem que fez seu olho sair e o matou.

Foram citados, pelas professoras, as armas brancas e os objetos seguintes: pedra, lápis, faca, peixeira, vidro, chave de fenda, vassoura, pedaço de pau, canivete, navalha.

A maior parte dos episódios de **Agressão com Arma Branca ou Objeto** pode ser colocada na classe **Violência de Delinqüência** e na modalidade **Violência de Marginais**; apenas uma pequena minoria referiu-se a ocorrências do tipo da relatada pela professora D3, acima reproduzida.

A **Supressão ou Restrição de Direitos** é uma forma de violência na qual foram classificadas as seguintes violências colocadas pelas professoras: desemprego, salários baixos, falta de lazer, falta de segurança, falta de escola, falta de assistência médica, falta de alimento, falta de amparo social (para as crianças), negação dos direitos dos alunos, desrespeito aos direitos do trabalhador, desrespeito aos direitos do ser humano. A **Supressão ou Restrição de Direitos** foi citada por 37,9% de professoras de escola pública e por uma porcentagem um pouco maior (44,4%) de professoras de escola particular e revela uma visão sócio-estrutural da violência. Esta forma de violência apresenta-se relacionada à classe **Violência Estrutural** e às modalidades **Violência Política**, **Violência contra Minorias** e **Violência no Trabalho**.

A **Briga** envolve uma situação de confronto entre dois ou mais indivíduos, em que há, geralmente, agressão mútua, que pode ser verbal ou física. As professoras de escola pública e particular indicaram essa forma em porcentagens semelhantes (31% e 27,8%, respectivamente).

Uma professora de escola pública fez a seguinte afirmação:

> *"Eu já presenciei vários casos, na minha frente, assim, dentro da minha sala, um se pegar com o outro, bater, derrubar, esmurrar. Se pegam dois, vem mais dois, empurra e cai tudo lá"* (Professora B12).

A professora D2, de escola particular referiu-se, em vários momentos da entrevista, a episódios de brigas entre alunos, ou entre grupos de alunos, por

disputa de objetos, por discordâncias nos jogos, etc., na maior parte envolvendo agressões verbais.

A **Coação** foi apontada como uma forma de violência por muito poucas professoras: 17,2% de escola pública e 11,1% de escola particular.

Uma professora de escola pública referiu-se à coação em três situações diferentes: em uma delas, falou do professor que impõe determinadas regras a seus alunos e usa de coerção para obrigá-los a cumpri-las; na segunda situação, contou o caso de uma menina de doze anos que foi violentada pelo pai e não queria aparecer na imprensa, por vergonha dos colegas, e o repórter forçou-a a aparecer; e, por último, relatou a coação que os alunos mais velhos exercem sobre os menores, da seguinte maneira:

> *"...os maiores dominam os menores, em relação a impor presença sobre o pequenininho, sobre o menorzinho, de bater e tomar a merenda. E ameaçar se não der o dinheiro. Geralmente, se essas crianças trazem dinheiro pro lanche, os maiores pressionam pra tomar o dinheiro, e o pequenininho, com medo de apanhar, de ser machucado, acaba cedendo. Ameaças que vai pegar fora da escola. Tem crianças que participam de gangues e a presença deles na sala é como se fosse um chefe de uma gangue. Os outros se submetem a isso. Aí batem, machucam, fazem essas coisas"* (Professora B13).

Uma outra professora de escola pública referiu-se a um episódio em que houve uma ameaça bastante séria de um aluno para uma professora:

> *"Um aluno de quinta série, com sintomas de que estivesse drogado, ameaçou a professora de português, não só dentro da escola, como fora dela. (...) Ele disse que ia matar a professora, inclusive apareceu, dois ou três dias depois, com uma arma de fogo na escola"* (Professora B11).

Ainda uma outra professora de escola pública (A1) referiu-se à coação exercida por rapazes que ficam nas esquinas, nos sinais de trânsito, amedrontando

os motoristas com ameaças através de armas ou objetos e, muitas vezes, *"com a maneira de olhar".*

A professora A7, também de escola pública, falou de uma coação *"velada"* que ela sofreu quando retirou a prova de um aluno que estava *"pescando"* [13]. O aluno disse a ela, em tom de ameaça: *"É, foi por isso aí que deram um soco na cara do professor".*

A professora D3, de escola particular citou a coerção praticada pelo governo, que estabelece políticas inadequadas e força os cidadãos a cumpri-las, sob ameaças de punições, de multas, etc.

É interessante destacar que, apesar de citada por poucas professoras, houve percepção de uma grande variedade de modos específicos pelos quais a **Coação** é praticada, em situações que são bastante variadas, mas que têm, em comum, o uso de algum tipo de poder para submeter ou subjugar pessoas.

O **Seqüestro** também foi uma forma indicada pelas professoras de escolas pública e particular em porcentagens pequenas e bastante próximas (13,8% e 11,1%, respectivamente). A respeito desta forma, ao falar sobre violências mais graves, assim expressou-se uma professora de escola particular:

> *"Por exemplo, o seqüestro. Eu acho gravíssimo. Seqüestrar uma pessoa e colocar, como a gente vê tanto hoje em dia, ficar 20 dias, um mês, 30, 40 dias fora de seus familiares, só, às vezes a pessoa doente, sem poder tomar a sua medicação, eu acho isso gravíssimo"* (Professora C7).

Uma professora de escola pública (A6) referiu-se aos seqüestros relâmpagos que, segundo ela, *"só tinha em São Paulo e agora está em todo o país"*, por terem sido divulgados e sugeridos a outros através da imprensa.

[13] Na Bahia, o termo **pescar** é utilizado, na escola, para se referir a situações em que os alunos copiam ou consultam a prova de colegas ou apontamentos elaborados para este fim.

Uma outra professora de escola pública (B6) relatou, detalhadamente, o seqüestro de seu irmão, em uma cidade do interior da Bahia, e uma outra, ainda, manifestou-se da seguinte maneira:

> *"E também a violência que o pai de família luta, trabalha e de repente é seqüestrado e o assaltante simplesmente mata por prazer. Eu não entendo porque matam, até hoje eu não entendo"* (Professora B8).

As demais professoras apenas citaram o **Seqüestro** como uma forma de violência, sem qualquer especificação ou comentário a respeito.

O **Suicídio** foi uma forma de violência apontada somente por duas professoras de escola pública e uma de particular. Pode-se questionar sobre a adequação ou não de se tomar o atentado contra a própria vida como uma forma de violência, já que isso parece deslocar a consideração dos fatores que levaram o suicida a cometer ato tão extremado em relação à sua vida, para o próprio ato suicida. Entretanto, este questionamento não se coloca aqui, desde que a qualificação de violência para o **Suicídio** foi dada pelas próprias professoras, e não pela pesquisadora, e desde que o que se objetiva, na presente pesquisa, é o estudo do conceito de violência da professoras.

Uma professora de escola pública (B13) relatou o suicídio de um rapaz homossexual, seu vizinho, possivelmente por desentendimento com seu parceiro. Este relato foi feito quando a professora foi solicitada a relatar episódios de violência ocorridos no bairro em que residia. A professora de escola particular, frente a essa mesma solicitação, relatou o suicídio de uma adolescente que estava grávida e havia terminado o namoro. Sobre o caso, a professora comentou:

> *"Eu acho que ela teve medo de contar pra mãe. Ela mora com o irmão sozinha, a responsabilidade que a mãe dá, pra poder estudar, porque no interior não tem as condições que tem aqui. Eu acho que o que resultou foi isso, ter medo de ter falado pra mãe"* (Professora C10).

A outra professora de escola pública referiu-se ao **Suicídio** que ocorre em um contexto sócio-econômico adverso, como o desemprego, relacionado à falta de estrutura do desempregado e à falta de solidariedade na sociedade. Nesta situação, o indivíduo, disse ela:

> *"Não quer agredir ninguém e aí se agride. Não quer agredir outro ser humano e aí agride a si próprio"* (Professora B6).

Uma outra forma que não é popularmente colocada como violência é o **"Pega" de Carro** e isso é evidenciado pelo fato de ter sido apontado por uma só professora de escola particular, como uma forma de violência, a qual contou o seguinte:

> *"Outro caso também, perto de onde eu moro, já tem certo tempo, mas também que me marcou muito, pois era com uma pessoa que eu conhecia, foi um "pega" que teve ali defronte onde chama de Pitubão... que bateu naquela árvore que ficava em frente ao alto da Vela Branca. O que aconteceu me marcou muito. Eu acho um tipo muito forte de violência, o "pega", né?* (Professora C2).

É claro que, além de ser criminoso e denotar irresponsabilidade, o **"Pega" de Carro** é uma forma de violência, tanto contra a própria pessoa que a pratica, quanto com os demais que se encontram nas proximidades, motoristas, passageiros ou pedestres.

A **Tortura** também foi citada por uma única professora (C4), de escola particular, ligada à modalidade **Violência Policial**, referindo-se a um episódio, noticiado pela televisão, em que policiais torturavam pessoas que eram barradas na rua. A tortura de presos políticos não foi citada sequer uma vez, o que provavelmente teria ocorrido se a pesquisa tivesse sido realizada na época em que o Brasil estava sob a ditadura do regime militar, período em que as notícias de torturas bárbaras de inúmeros prisioneiros políticos estavam mais presentes nos

ambientes escolares de trabalho. Isto pode contribuir para evidenciar a construção histórica e social dos conceitos e, especificamente, do conceito de violência.

E. A Violência mais Grave

As respostas das professoras à indagação sobre sua visão a respeito da existência de alguma violência considerada mais grave foram, inicialmente, classificadas em **Sim** e **Não**. Do total de professoras, 93,8% responderam positivamente. Destas, 93,1% foram de escola pública e 94,4% de escola particular. A seguir, a análise das respostas positivas mostrou que elas eram muito variadas, evidenciando que as professoras, ao responder, consideraram as mais diversas categorias e dimensões da violência. Isto tornou difícil o agrupamento das respostas em categorias que guardassem, entre si, um critério comum de classificação. Dessa forma, o agrupamento possível ocorreu em termos de três diferentes tipos de categoria, permitindo a classificação das violências citadas como mais graves em termos de sua **conseqüência**, **modalidade** e **forma**, seguindo os mesmos critérios já estabelecidos para essas categorias.

Tabela 1.5.1 - Porcentagem de professoras de escola pública (N=29) e de escola particular (N=18) que selecionaram a **violência mais grave** com base na conseqüência **Psicológica** que ela produz.

CONSEQÜÊNCIA MAIS GRAVE	PROFESSORAS DE ESCOLA PÚBLICA (%)	PROFESSORAS DE ESCOLA PARTICULAR (%)	TOTAL (% MÉDIA)
Psicológica/ Moral	3,4	16,7	10,1

Tabela 1.5.2 - Porcentagem de professoras de escola pública (N=29) e de escola particular (N=18) que selecionaram a **violência mais grave** com base em cada uma das **Modalidades** de violência especificadas na tabela.

MODALIDADE MAIS GRAVE	PROFESSORAS DE ESCOLA PÚBLICA (%)	PROFESSORAS DE ESCOLA PARTICULAR (%)	TOTAL (% MÉDIA)
Violência Familiar	6,9	5,6	6,3
Violência contra Criança Adolescente	6,9	0,0	3,5
Racismo	3,4	0,0	1,7
Violência de Marginais	3,4	0,0	1,7

Tabela 1.5.3 - Porcentagem de professoras de escola pública (N=29) e de escola particular (N=18) que selecionaram a **violência mais grave** com base em cada uma das **Formas** de violência especificadas na tabela.

FORMA MAIS GRAVE	PROFESSORAS DE ESCOLA PÚBLICA (%)	PROFESSORAS DE ESCOLA PARTICULAR(%)	TOTAL (% MÉDIA)
Agressão física	27,6	27,8	27,7
Abuso sexual	13,8	11,1	12,5
Supressão ou restrição de direitos	13,8	11,1	12,5
Assassinato	13,8	5,6	9,7
Agressão verbal	3,4	11,1	7,3
Todas as formas de violência	6,9	0,0	3,5
Seqüestro	0,0	5,6	2,8
Agressão com arma de fogo/branca	3,4	0,0	1,7

De todas as violências citadas como mais graves, três não se encaixaram nas categorias **conseqüência, modalidade** e **forma**, porém as três possuíam algo

em comum que permitiu agrupá-las como violências motivadas por fatores pessoais. Foram elas: Violência intencional, Violência causada por drogas (cada uma citada por uma professora de escola pública) e Violência inata (citada por uma professora de escola particular).

Os dados dessas três tabelas mostram que o principal referencial utilizado pelas professoras para considerar uma violência como a mais grave foi a **forma** como ela é praticada. Poucas professoras referenciaram sua resposta na **conseqüência** e na **modalidade** da violência.

As professoras de escola particular mostraram uma maior preocupação com os danos **psicológicos** causados pela violência que as professoras de escola pública, o que confirma os dados apresentados na Tabela 1.2, no item **Conseqüências da Violência**.

Dentre as poucas **modalidades** usadas para referenciar a violência mais grave, nenhuma apresentou um resultado que se destacasse das demais, verificando-se uma pequena superioridade para a **Violência Familiar**. As outras três modalidades (**Violência contra Criança e Adolescente**, **Violência contra Negros/Racismo** e **Violência de Marginais**) foram apresentadas apenas por professoras de escola pública.

Dentre as **formas**, a mais citada foi a **Agressão Física**, o que constitui mais um dado que fortalece as considerações anteriores sobre a primazia e o inter-relacionamento entre a classe **Violência de Delinqüência**, a conseqüência **Física,** a modalidade **Violência de Marginais** e a forma **Agressão Física**. Ao colocar a **Agressão Física** como a violência mais grave, as professoras apresentavam justificativas como: *"porque fere", "machuca o corpo", "deixa marcas no corpo", "provoca dor"*, etc.

O **Abuso Sexual**, na maior parte dos casos, foi especificado, pelas professoras, como estupro e considerado mais grave porque

> *"é muito chocante"; "abala psicologicamente o ser humano"; "deixa marcas para o resto da vida"; "principalmente se for com criança que é inocente; abala".*

A **Supressão ou Restrição de Direitos** do indivíduo teve a mesma indicação que o **Abuso Sexual**, tanto pelas professoras de escola pública quanto de particular. Ao indicar essa forma de violência como mais grave, as professoras parecem demonstrar uma maior sensibilidade para as questões sociais. Apontam para problemas estruturais do tipo: *"desemprego", "fome", "falta de escola", "falta de cuidado com as crianças", "abuso de poder"*, colocando-os como a própria violência e não como causas da violência.

A forma **Assassinato** foi apontada como mais grave por uma porcentagem maior de professoras de escola pública que de escola particular. Já para a **Agressão Verbal**, a porcentagem maior foi de professoras de escola particular. Esses dados confirmam os apresentados na Tabela 1.4 (As Formas da Violência), em relação a estas duas formas.

Duas professoras de escola pública não elegeram qualquer forma de violência como a mais grave, dizendo que *"todas as violências são graves".*

As duas formas restantes, apresentadas na tabela, obtiveram a indicação de apenas uma professora: o **Seqüestro** foi considerado a forma mais grave por uma professora de escola particular e a **Agressão com Arma de Fogo ou Branca**, por uma professora de escola pública.

F. A Violência Aceitável ou Justificável

As respostas das professoras à indagação sobre violências por elas consideradas aceitáveis ou justificáveis foram, inicialmente, classificadas em Positivas ou Negativas. A maioria (70,6%) das professoras respondeu negativamente à indagação, não havendo diferença importante entre a porcentagem de professoras de escola pública (69%) e a de escola particular (72,2%). A resposta negativa era, na maior parte das vezes, acompanhada de uma condenação de qualquer tipo de violência. Nas respostas positivas foram, a

seguir, identificados quatro diferentes aspectos da violência que foram levados em conta, pelas professoras, para respaldar sua aceitação da violência em questão:

a) Forma da violência;

b) Finalidade da violência

c) Estado emocional do agressor e

d) Motivação sócio-econômica da violência.

Pode-se verificar que não há um critério unificador entre esses quatro aspectos que foram extraídos das violências citadas como aceitáveis. Dois deles (forma e finalidade) referem-se a aspectos intrínsecos à violência e os outros dois, a aspectos externos à violência. Desses dois últimos, um diz respeito a condições internas do agressor (estado emocional) e o outro, a condições externas, que teriam o *status* de causa da violência (motivação sócio-econômica).

As professoras que responderam afirmativamente (27,6% de escola pública e 27,8% de escola particular) apontaram como justificáveis as violências que foram classificadas, considerando os aspectos acima relacionados, em: violência verbal, violência praticada em auto-defesa, violência praticada por agressor com problema emocional e violência motivada por más condições sócio-econômicas do agressor (fome, desemprego, más condições de vida), nas porcentagens mostradas na tabela abaixo.

Tabela 1.6 - Porcentagem de professoras de escola pública (N=29) e de escola particular (N=18) que consideraram aceitável algum tipo de violência, distribuídas de acordo com a justificativa apresentada para sua aceitação.

VIOLÊNCIAS ACEITÁVEIS	PROFESSORAS DE ESCOLA PÚBLICA (%)	PROFESSORAS DE ESCOLA PARTICULAR (%)	TOTAL (% MÉDIA)
Violência verbal	3,4	5,6	4,5
Violência praticada em auto defesa	10,3	0,0	5,2
Violência praticada por agressor com problema emocional	3,4	0,0	1,7
Violência motivada por más condições sócio-econômicas	10,3	22,2	16,3

Esta tabela mostra que houve uma maior aceitação da violência motivada por más condições sócio-econômicas do indivíduo que pratica a violência, especialmente para as professoras de escola particular. Por outro lado, os aspectos pessoais (auto defesa, problema emocional) foram mais considerados pelas professoras de escola pública. A violência verbal foi considerada por uma professora de escola pública e uma de particular como mais amena, por não deixar marcas físicas no agredido.

Um exemplo de aceitação da **Violência Verbal** está na fala de uma professora de escola pública:

> *"Só assim, de palavras, né, porque às vezes a gente até considera, às vezes até por causa do determinado momento em que a pessoa se encontra e aí, aquele palavrão e tal a gente vá... mas, violência física, de jeito nenhum, não considero mesmo!"* (Professora A2).

Vê-se que esta professora refere-se ao *"momento em que a pessoa se encontra"*, mas esse mesmo momento não justifica a violência se ela for física. Em um trabalho em que abordou a violência na escola, Cardia (1997) relatou que os alunos das escolas públicas investigadas consideraram a violência verbal mais aceitável que a agressão física, consideração semelhante à da professora A2.

A violência em auto defesa foi considerada aceitável por três professoras de escola pública e nenhuma de particular, sendo que o discurso dessas três professoras foram na direção de julgar aceitável a agressão *"para se defender"*, exemplificado no seguinte trecho:

> *"...uma pessoa me assalta, aí, se naquele momento eu puder me defender, me defendo. (...) é aceitável"* (Professora B14).

Já a fala de uma professora de escola particular exemplifica a aceitação da violência que é motivada pela fome e pelas más condições de vida:

> "*Olha, eu penso muito nessas crianças da rua. E, muitas vezes, eu acho assim que a gente... na hora que a gente está sem um alimento, que já começa a sentir dor de estômago, dor de cabeça, e até onde ela pratica essa violência? Por que ela chegou até aquilo ali? Por que ela está agredindo alguém? É a fome que está por detrás dela, é a revolta. (...) ela não está ali porque ela quer, somente. Porque uma série de aspectos levou pra que ela fosse pra rua e que praticasse isso aí, né. Então, em alguns casos, eu ainda acho perdoável. Até você entender todo esse processo aí*" (Professora D2).

Uma outra professora de escola particular (C2) disse que aceita que o indivíduo roube para comer e também considerou justificável que uma mãe abandone seu filho por absoluta falta de condição econômica de lhe dar uma vida digna. Uma professora de escola pública achou aceitável que um desempregado, que não consegue outro emprego, assalte para viver.

É interessante notar a contradição que, por vezes, verifica-se no discurso das professoras. À indagação sobre a existência de violência aceitável, uma professora de escola pública (B11) respondeu negativamente: *"Nenhuma, nenhuma";* entretanto, quando solicitada a relatar episódios de violência ocorridos no bairro em que reside, relatou, também, que seus sentimentos pelo assaltante foram de ódio e vingança e mostrou aprovação da violência (linchamento) que companheiros da vítima praticaram contra o delinqüente.

Uma outra professora de escola pública respondeu, de forma enfática, não existir qualquer situação em que a violência seria aceitável. *"Eu não aceito!",* disse ela. No entanto, um pouco depois, ao relatar um episódio em que foi assaltada por um adolescente, pareceu achar esta ação desculpável por ter sido motivada pela fome.

> *"Ele pediu minha bolsa, eu ainda fiquei assim, porque ele era um rapazinho. Mas, ele me olhava com tanto ódio, mas eu, ele estava é cheio de droga, aí eu tirei um real e ele disse que não aceitava um real porque ele estava com fome. Quando eu tirei dez, ele ficou puxando o dinheiro da carteira e eu o perdoei porque ele me roubou porque estava com fome"* (Professora B5).

De um modo geral, porém, houve coerência entre as respostas de uma mesma professora. As incoerências acima apontadas parecem indicar que, algumas vezes, ao se deparar com uma situação concreta, alguns aspectos do conceito são colocados em cheque, em função do estado emocional motivado pela situação ou, talvez, de um redimensionamento dos múltiplos fatores que, neste momento, estão envolvidos.

G. As Causas da Violência

O último aspecto considerado na composição do conceito de violência das professoras foram as **causas** que, segundo elas, estariam atuando na produção da violência. Tal consideração fundamenta-se na concepção da pesquisadora, orientada pela teoria sócio-histórica, sobre a impossibilidade de compreensão do conceito de violência sem que ele esteja abarcando o contexto de produção da violência.

As causas identificadas foram retiradas basicamente das respostas das professoras a duas perguntas contidas no roteiro da entrevista semi-estruturada: uma delas indagava sobre as causas da violência e a outra, sobre os fatores que contribuem para manter ou aumentar a violência. Como a questão da causalidade da violência é muito controvertida e não pode ser colocada em termos de linearidade entre causa e efeito, essas duas perguntas, com formatos diferentes, foram feitas com o objetivo de contornar possíveis dificuldades das professoras em atribuir o *status* de causa a fatores relacionados à violência e, assim, aumentar a probabilidade de obtenção de respostas relevantes para o que se procurava investigar. Entretanto, as professoras não apresentaram qualquer embaraço ao responder sobre as causas e a pergunta sobre os fatores acabou por funcionar como uma espécie de complementação ou de reafirmação das respostas às causas da violência. Além disso, se, em outros pontos da entrevista, as professoras se referissem a causas que não haviam sido referidas nessas duas questões, elas eram acrescentadas às demais.

Todas as professoras dos dois grupos, com uma única exceção (A5), citaram duas ou mais causas. Apesar de a professora A5 ter citado apenas uma causa - desigualdade social - esta é de grande abrangência, podendo comportar vários desdobramentos.

As causas citadas pelas professoras foram classificadas em duas categorias amplas: **Causas Contextuais** e **Causas Pessoais**. As **Contextuais** foram subdivididas em **Causas Distais** e **Causas Proximais**, as quais estão especificadas nas tabelas abaixo, seguidas das porcentagens com que foram indicadas pelas professoras. Foram identificados, nas respostas das professoras, nove tipos de causas distais e dez de causas proximais.

As Causas Distais

Foram consideradas **Causas Distais** aquelas que compõem o contexto mais distante do indivíduo que pratica a violência e pertencem aos sistemas social, econômico, político e cultural, de modo que exercem influências importantes, porém mais difusas, no seu cotidiano.

A Tabela 1.5.A apresenta os nove tipos de **Causas Distais**, acompanhadas das respectivas porcentagens de professoras de escolas pública e particular que citaram tais causas.

A causa distal mais citada pela professoras foi **desigualdade sócio-econômica / injustiça social**, em uma porcentagem de professoras de escola particular (72,2%) maior que a de escola pública (58,6%). Assim respondeu uma professora de escola particular quando perguntada sobre as causas da violência:

> *"A falta de... a desigualdade social, né. Eu acho que é isso, a desigualdade social está em primeiro lugar"* (Professora C7).

Tabela 1.7.A - Porcentagem de professoras de escola pública (N=29) e de escola particular (N=18) que indicaram cada uma das **Causas Distais** da violência.

CAUSAS DISTAIS	PROFESSORAS DE ESCOLA PÚBLICA (%)	PROFESSORAS DE ESCOLA PARTICULAR (%)	TOTAL (% Média)
Desigualdade sócio-econômica, injustiça social	58,6	72,2	65,4
Desemprego, fome	62,1	66,7	64,4
Falta e/ou desorganização de escola, falta de instrução, analfabetismo	44,8	33,3	39,0
Falta de moradia, de terra	17,2	11,1	14,2
Comportamento inadequado dos políticos e governantes	10,3	11,1	10,7
Competição social e/ou profissional	3,4	11,1	7,3
Não controle da natalidade / Falta de planejamento familiar	13,8	0,0	6,9
Abandono de crianças / Crianças na rua	10,3	0,0	5,2
Impunidade	3,4	0,0	1,7

Também colocou bastante ênfase na desigualdade social uma outra professora de escola particular:

> *"O que gera violência é justamente isso, é a desigualdade social, está muito, muito acentuada. Existem os pobres miseráveis e existem os ricos"* (Professora D1).

Uma professora de escola pública expressou uma visão de desequilíbrio social, econômico e político:

> *"Desequilíbrio, né. Porque, quando a coisa está equilibrada, não tem violência, não existe violência*

de forma nenhuma. É o desequilíbrio econômico, social, político. É o desequilíbrio que o mundo todo tá passando. É por isso que surge a violência" (Professora B3).

Uma outra professora de escola pública enfatizou a importância da igualdade social ao responder sobre as causas da violência:

"...a desigualdade social. Sinceramente, eu acho que, se todas as classes fossem, assim, iguais, mais ou menos iguais, eu acho que não existia violência não" (Professora A5).

Na maneira de se expressar dessas professoras, está clara sua visão de que a desigualdade social, causada por uma extrema concentração de renda, constitui uma das principais causas da violência.

Em um trabalho sobre a violação dos direitos humanos, Pinheiro e Adorno (1993) apontam uma série de fatores causais da violência presentes na sociedade brasileira, dentre os quais destaca-se a acentuada concentração de renda que tem, como conseqüência, profundas desigualdades sócio-econômicas. Tais desigualdades são melhor percebidas em função do forte apelo consumista promovido pela televisão, provocando frustrações que incentivam a procura ou a aceitação de formas ilegais de obtenção de ganhos fáceis (Cruz Neto e Moreira, 1999). Em uma sociedade desigual, o crime é um meio para a mobilidade social (Pinheiro, 1996).

Muito citada também foi **desemprego / fome**, por 66,7% de professoras de escola particular, um pouco superior à porcentagem de professoras de escola pública (62,1%). Desemprego e fome foram colocados juntos porque , quando as professoras referiram-se à fome, elas o fizeram, na maioria das vezes, relacionando-a ao desemprego, geralmente como decorrência dele, como se pode ver exemplificado na fala de uma professora de escola particular:

"Hoje em dia, as causas da violência, a fome, a falta de emprego. (...) O homem também vendo a tecnologia praticamente sobrepor, né, ao que ele poderia fazer. E

aí, lá vem o desemprego, lá vem a fome e uma série de coisas" (Professora D2).

Uma professora de escola pública enfatizou o desemprego como causa da violência:

"A crise do nosso país, o desemprego principalmente... Muita gente não tem estrutura pra viver desempregado e então aí existem n violências" (Professora B6).

Esse tipo de causa - **desemprego / fome** - está estreitamente relacionado à **desigualdade sócio-econômica / injustiça social** e ambos estão ligados à classe **Violência Estrutural**.

A próxima causa mais citada está bastante ligada à profissão das professoras: **falta e/ou desorganização de escolas / falta de instrução / analfabetismo**, por 44,8% de professoras de escola pública e 33,3% de escolas particular.

Uma professora de escola pública assim se manifestou ao colocar a questão educacional como causa de violência:

"...a educação, que está muito desorganizada" (Professora B2).

Uma outra professora de escola pública enfatizou a falta de escolas:

"Escolas, né, falta de escolas. O desemprego, a falta de escolas, a saúde precária, tudo isso leva à violência" (Professora B3).

Uma professora de escola particular, ao ser indagada sobre as causas da violência, disse:

"A falta de... educação, aqueles que não tiveram condições financeiras de estudar, de se ajeitar na vida para crescer como cidadão" (Professora D5).

Apesar de ter sido uma das **causas distais** mais citadas, só o foi por uma quantidade de professoras que corresponde a pouco mais que um terço da população entrevistada. Por estar, este tipo de causa, diretamente ligado à profissão das entrevistadas, poder-se-ia esperar que uma maior quantidade de professoras o indicassem? Duas suposições podem ser colocadas na tentativa de compreender esses dados. A primeira seria a de que as professoras consideram que a instituição escola e sua respectiva atuação não exercem papel de muita relevância na prevenção da violência. A segunda suposição seguiria na direção de que, na visão da maioria das professoras, principalmente das de escola particular, a instituição escola tem atuado a contento e, portanto, sua falta ou suas falhas não poderiam ser apontadas como causas de violência. Se esses dados forem relacionados aos obtidos na questão sobre como as professoras concebem a atuação da escola frente ao quadro de violência (Seção 3), a segunda suposição ganharia força, já que a maior parte das ações da escola, indicadas pelas professoras, referem-se a ações preventivas, e que a grande maioria das professoras de escola particular considerou adequado o papel da escola para prevenir ou combater a violência.

Apontada por 17,2% das professoras de escola pública e por 11,1% de escola particular, a **falta de moradia / terra** está, também, relacionada às duas primeiras causas : desigualdade sócio-econômica e desemprego, podendo ser vista, na realidade, como um de seus inúmeros efeitos. As falas de três professoras de escola pública, abaixo reproduzidas, mostram algumas maneiras pelas quais esta causa foi referida em resposta à indagação sobre as causas da violência.

"...hoje em dia, o que está contribuindo muito é o número de pessoas que não têm uma casa para morar, que vive, assim, aglomerado ou debaixo das pontes, ou em barraco..." (Professora A4).

"As moradias péssimas, as condições de moradia" (Professora B8).

"O desemprego, a falta de moradia" (Professora B4).

Uma professora de escola particular respondeu, sobre as causas da violência*:*

"...falta de emprego, a fome, é... a falta de moradia, tudo" (Professora D4).

A outra professora de escola particular (D2) referiu-se ao problema das pessoas que não têm terra para cultivar e viver e ao Movimento dos Sem Terra (MST), e disse que a falta de terra pode gerar violência.

A crise gerada pela falta de moradia é agravada, segundo Cruz Neto e Moreira (1999), por políticas inadequadas que aumentam o número de desabrigados, os quais constituem uma população ameaçada e ameaçadora, alvo fácil do tráfico de drogas e outras formas de criminalidade. Acrescente-se a isso toda a problemática dos meninos de rua.

Apenas 14,2% das professoras indicaram a **falta de moradia** como causa de violência e o fizeram sempre em associação com, ou decorrente de outras causas como: desemprego, salários baixos, políticas governamentais inadequadas, crise ou situação sócio-econômica do país.

O **comportamento inadequado dos políticos e governantes** foi apontado como causa de violência por 10,3% de professoras de escola pública e por 11,1% de professoras de escola particular.

Uma professora de escola pública, ao apontar essa causa, mostrou-se indignada com a forma como o Congresso Nacional gasta o dinheiro público e completou:

"Impostos caros, impostos altos, pra que? Pra sustentar essa turma que fica lá, de maneira bem prazerosa, com todo o conforto. Eles deveriam ter respeito aos trabalhadores" (Professora B10).

Uma outra professora de escola pública colocou, como uma das causas da violência, o desinteresse dos políticos pela educação e disse que eles

> *"...não querem ver o país sendo trabalhado pela educação. Eu acho que a educação seria a chave para acabar com tudo isso, com a violência, com a fome, com a insatisfação"* (Professora B16).

Já uma outra professora de escola pública apontou a ausência de projetos que contemplem as reais necessidades da população, respondendo da seguinte forma:

> *"Eu acho que é a própria falta de consciência de quem está administrando o país. O país, o estado, porque eu acho que existem muitos projetos, assim, que poderia ser voltado realmente pra sociedade, pro ser humano, e eles não atingem totalmente o que devem, é só uma capa, assim, de amostragem, mas na verdade ele não cumpre com o objetivo real..."* (Professora A3).

A responsabilidade dos políticos na promoção do bem estar da população foi citada por uma professora de escola particular, que se expressou da seguinte forma:

> *"...indiretamente, a influência dos políticos, a maneira como o nosso país está sendo conduzido, né. O nível de vida que as pessoas estão levando e tudo isso, quem é que tá promovendo tudo isso? É... são os governantes, né. Porque se eles estruturassem melhor o país, eles, enquanto governantes, dessem uma estrutura melhor de vida pra todos, aí, automaticamente, o emocional de todo mundo ia ser bem mais trabalhado, você ia ter muito mais condições de estruturar sua família e, com certeza, 70% dessa... violência toda também não ia existir"* (Professora D4).

Nota-se, nas falas das professoras, uma certa ingenuidade política, no sentido de depositar, na pessoa do político, um poder quase que incondicional. De qualquer forma, mesmo tendo sido esta causa apontada por apenas pouco mais de 10% das professoras, verifica-se a existência de uma percepção de falta de

seriedade política e também de ações políticas voltadas para as camadas menos favorecidas da população.

A **competição social e/ou profissional** também foi colocada como causa de violência por poucas professoras: 3,4% de professoras de escola pública e 11,1% de escola particular, as quais expressaram-se da seguinte maneira:

> *"...também a questão da competitividade, eu acho que gera violência. (...) Tá um corre-corre e eu acho que as pessoas tão perdendo seus valores, tá tendo uma inversão de valores"* (Professora C8, de escola particular).

> *"É a competição que existe hoje, no campo do trabalho, no campo profissional. Até pra você conseguir passar de um estágio social pra outro, acho que isso ajuda"* (Professora C2, de escola particular).

> *"Eu acho o seguinte: eu vejo, né, a disputa. No mundo, a pessoa... é a competição, né. Então, um dos fatores é esse. Quem é que está bem no mundo, é que tem o que? Quem tem situação econômica, quem tem fama, quem tem isso ou aquilo. Então, daí já começa a disputa de querer ser melhor, de superar, de tentar superar as pessoas"* (Professora A6, de escola pública).

Apresentando uma estreita relação com a competitividade, os valores individualistas são colocados por Pinheiro e Adorno (1993), como um importante fator causal de violência no Brasil.

A competição, tão característica de sociedades capitalistas e vistas, nestas sociedades, como uma das molas propulsoras de desenvolvimento, produz efeitos nocivos em países em que os recursos econômicos são escassos ou extremamente mal distribuídos, como é o caso do Brasil, que detém uma das mais altas posições no *ranking* da má distribuição de rendas.

Mesmo que as professoras citadas não tenham mostrado, a respeito da competição, uma visão mais contextualizada no nível sócio-político, evidenciaram uma percepção dos seus efeitos destruidores, em termos de produtora de violência. Esta posição das professoras reveste-se de maior

importância quando se considera que a escola, pela sua própria concepção e estruturação, é um *locus* privilegiado de ensino e incentivo da competição.

Somente quatro professoras de escola pública e nenhuma de particular indicaram a **falta de planejamento familiar / controle da natalidade** como causa de violência. Essas quatro professoras de escola pública disseram o seguinte:

> *"O planejamento também, o planejamento familiar também, porque ela vai ter que... vai dosar, não vai botar tanto filho no mundo, não é? Vai poder educar o filho"* (Professora A9).

> *"Essas mães que ficam tendo esses meninos aí. Não têm condição de ter e eles já crescem na marginalidade"* (Professora A2).

> *"A gente sabe que os pais, hoje, que não têm aquele controle da natalidade e começam a ter filhos e não têm emprego, não têm o que comer..."* (Professora A12).

> *"Mas o controle da natalidade também, porque tem gente que tem filho demais, não estava estruturado pra aquilo e aí só vai dar dor de cabeça, né. Vai vendo crescendo, sem ter condições de dar, o dinheiro pouco, apertado, aí perde a cabeça"* (Professora B1).

Pode-se supor que o ambiente de trabalho dessas professoras, em termos de uma maior convivência com famílias pobres e numerosas, como ainda são as famílias de boa parte dos seus alunos, tenha evidenciado os problemas daí advindos e, assim, influenciado suas respostas. As famílias dos alunos de escola particular, de melhor nível sócio-econômico, têm, na sua maioria, dois ou três filhos.

A **falta de planejamento familiar** remete à causa seguinte: **abandono de crianças / crianças na rua**. Como esta causa foi citada por três professoras, todas de escola pública, pode-se pensar as duas causas como complementares e ligadas ao mesmo tipo de influência do ambiente de trabalho das professoras. As três

professoras que atribuíram ao **abandono de crianças / crianças na rua** o papel de causa de violência expressaram-se da seguinte forma:

> *"Muitas mulheres parindo e deixando as crianças na rua. (...) O que vai ser dessas crianças nas ruas? Marginais"* (Professora B4).

> *"...os meninos de rua, quer dizer, se desse oportunidade a esses meninos de rua, talvez até mudasse muita coisa. Mas esses meninos de rua não têm oportunidade nenhuma, pelo menos aqui em Salvador, eu acho que não"* (Professora B5).

> *"O primeiro fator que eu acho, parte desses menores abandonados.(...),*(as mães) *não têm condição de ter e eles já crescem na marginalidade , com outras turmas, e daí já vai se infiltrando nas turmas já perigosas. Até os maiores mesmo, botam eles pra roubar, entendeu?... O pior são os menores abandonados, não têm comida, ficam na rua mesmo, à base de tóxico, não têm estudo, não têm casa, não têm comida"* (Professora A2).

Ao analisar o problema social que envolve os meninos de rua como expressão da violência estrutural, Minayo e colaboradores (1992) colocam-no como resultante da concentração de renda, das desigualdades sociais e, portanto, da miséria econômica, social, cultural e moral que caracteriza as condições de vida de grande parte da sociedade brasileira. Na situação de rua, os meninos tornam-se, segundo Cruz Neto e Moreira (1999), presas que caem facilmente nas redes do tráfico de drogas e da criminalidade organizada.

A **impunidade** foi colocada como causa de violência por uma única professora.

Ao comentar a diversidade de causas da violência, Briceño-León (1999) inclui, dentre os fatores que fomentam a violência, a impunidade dos infratores. Essa questão tem suscitado, no Brasil, uma série de debates que se aguçam sempre que ocorrem episódios de violência que chocam a opinião pública.

Apesar da discussão, veiculada freqüentemente pelos órgãos de imprensa, sobre a questão da impunidade e de penalidades insuficientes, como estimuladoras da violência, as professoras entrevistadas não as vêem, na sua quase totalidade, como fatores relevantes para a produção da violência.

A professora B6, de escola pública, exemplificou a impunidade referindo-se a situações em que os agressores planejam atos de vandalismo contra a escola, conseguem executar seu plano, conseguem destruir tudo e permanecem impunes; por isso, continuam as depredações. Como se vê, esta professora referiu-se a situações restritas ao âmbito da escola, posicionando-se de forma contrária à impunidade, já que atribui, a ela, a continuidade de atos de violência. Não há, em sua fala, qualquer questionamento a respeito da eficácia da punição como um instrumento social e legal de controle da violência na sociedade.

As Causas Proximais

Foram consideradas **Causas Proximais** aquelas com as quais o indivíduo que pratica a violência tem contato direto, ou, para usar a descrição de Bronfenbrenner (1996), tem contato face a face. Isto é, são fatores que estão presentes no cotidiano desse indivíduo e que exercem influências diretas sobre o seu comportamento, na maneira de ver das professoras entrevistadas.

Serão relatados, a seguir, os dados relativos às dez **Causas Proximais** da violência, apontadas pelas professoras, e que estão apresentadas na tabela seguinte.

Tabela 1.7.B - Porcentagem de professoras de escola pública (N=29) e de escola particular (N=18) que indicaram cada uma das **Causas Proximais** da violência.

CAUSAS PROXIMAIS	PROFESSORAS DE ESCOLA PÚBLICA (%)	PROFESSORAS DE ESCOLA PARTICULAR (%)	TOTAL (%Média)
Modelo de violência em casa / na rua / na TV (ou imprensa em geral)	62,1	61,1	61,6
Falta de estrutura / organização da família	37,9	38,9	38,4
Falta de amor / afeto	24,1	22,2	23,2
Falta de dinheiro / recursos / condições / emprego	17,2	27,8	22,5
Desrespeito	10,3	27,8	19,1
A própria violência	13,8	16,7	15,3
Falta de ou má orientação / educação	3,4	22,2	12,8
Falta de diálogo / compreensão	3,4	5,6	4,5
Naturalização da violência no ambiente do agressor	3,4	5,6	4,5
Brincadeiras com armas de brinquedo (revólver, espada, etc)	0,0	5,6	2,8

A causa proximal mais citada pelas professoras foi **modelo de violência em casa / na rua / na televisão**, tendo as professoras de escola pública apresentado uma porcentagem (58,6%) bastante próxima da porcentagem apresentada pelas professoras de escola particular (61,1%).

Uma professora de escola pública falou sobre modelos de violência fornecidos à criança por seus pais:

> *"Já vem pra escola com aquela violência. É gerada aonde? No lar, dentro de casa. Porque, dentro de casa, a criança convive com os pais naquela violência. Então, ele vendo, ele aprende, ele faz o mesmo".* Em outro momento da entrevista, a mesma professora diz: *"Então, ele* (o aluno) *já vem pra aqui com a violência que ele traz de casa. Os pais estarem brigando na*

presença dos filhos, que aprendem. Chegam aqui e fazem as mesmas coisas" (Professora B12).

Uma outra professora, também de escola pública, referiu-se aos modelos familiares e aos encontrados na rua:

"...Aí você vai ver que ele traz de casa. Geralmente, todo aluno agressivo, ele traz de casa. Então, o trauma... a violência que ele vê, viu em casa, na rua, com o pai, com a mãe, com alguém. Alguma coisa ele percebeu lá e traz pra sala de aula" (Professora A11).

Os modelos fornecidos pela televisão foram enfocados por uma professora de escola particular da seguinte forma:

"A televisão que mostra os filmes mais... as violências mais atrozes, de forma tão natural. Até nos desenhos infantis tem um matando o outro, e o sangue voa longe" (Professora D3).

Uma outra professora de escola particular (C10) falou sobre os modelos fornecidos pela televisão e pelo jornal, os quais, ao dar muita ênfase à violência, acabam gerando mais violência, mostrando exemplos que levam as pessoas a resolver os problemas com violência.

No Brasil, os meios de comunicação assumem, de acordo com Cruz Neto e Moreira (1999), o papel de formadores de consciência, já que a escola é fraca e as crianças passam grande parte de seu tempo à frente de uma televisão. Os programas e os noticiários da televisão fazem apologia do dinheiro e da violência, elevam criminosos à categoria de heróis e apresentam modelos de violência, especialmente em filmes e novelas.

Em uma investigação que comparou jovens infratores e não infratores, Assis e Souza (1999) mostraram que um dos principais fatores de risco relacionado aos infratores foi a violência dos pais. As autoras destacaram a influência doméstica severa no desenvolvimento da delinqüência. Cardia (1997,) segue nesta mesma direção ao afirmar que

> *"Crianças que testemunham a violência dentro de casa, e que são agredidas pelos pais, tendem a ser agressivas e a ter comportamentos anti-sociais fora de casa, principalmente na escola"* (p. 32).

A forma como as professoras abordaram a questão dos modelos de violência concorda com os resultados obtidos pelos autores acima citados. Os modelos mais freqüentemente citados pelas professoras foram os familiares, com destaque para os fornecidos pelos pais, e os apresentados pela televisão, através de filmes, desenhos ou noticiários. Na sua maioria, as professoras referiram-se à influência desses modelos na formação da criança. Tais modelos forneceriam, à criança, os subsídios para a aprendizagem dos padrões de comportamentos verbais e motores e dos significados e sentidos neles envolvidos.

A segunda causa proximal mais freqüentemente apontada pelas professoras foi a **falta de estrutura / organização da família**. As falas de algumas das professoras que citaram esta causa estão reproduzidas a seguir:

> *"A família, que não há mais aquela união. A família está muito desintegrada, entendeu?"* (Professora B5, de escola pública).

> *"A questão familiar, também. A gente vê que as famílias estão bastante desestruturadas. Acho que também ajuda a manter bem a violência"* (Professora A8, de escola pública).

> *"Os lares destruídos. Marido e mulher não se respeitando, então, aí, já vai começando a criar, na criança, falsos valores. Daí a adolescência desenfreada, como tá agora, falta total de respeito, em alguns lares, com os pais"* (Professora C6, de escola particular).

A professora D3, de escola particular, referiu-se à degradação e à deterioração da família e ao desrespeito entre seus membros como produtores de indivíduos violentos.

As falas das professoras são bastante coerentes entre si; também são muito semelhantes as porcentagens de professoras de escola pública (37,9%) e de escola

particular (38,9%) que citaram a desestruturação familiar como causa de violência, colocando-a na mesma direção apontada por vários autores que abordam a questão.

De acordo com Assis e Souza (1999), uma relação familiar conflituosa facilita o envolvimento do adolescente com drogas e com o mundo infracional. Cada vez mais as crianças experienciam conflitos e uso de drogas na família, diz Beland (1996). Com isso, diminui sua aproximação com os pais e a televisão passa a ocupar o papel de fonte principal de valores e de entretenimento. Afirmação semelhante sobre o papel da televisão é feita por Cruz Neto e Moreira (1999), concluindo que a televisão não deixa espaço para o diálogo em família.

A **Falta de amor / afeto** foi citada por 24,1% de professoras de escola pública e por 22,2% de professoras de escola particular. Suas falas estão abaixo exemplificadas:

> *"...falta de amor, desamor, principalmente"* (Professora B16, de escola pública).

> *"Eu acho que o amor, a falta de amor, (...) tá gerando cada vez mais a violência"* (Professora D2, de escola particular).

> *"A falta de amor também, de acompanhamento dentro de casa, dos pais. Do bom convívio. Isso faz com que a violência cresça, aumente"* (Professora B12, de escola pública).

> *"Eu acho que primeiro vem, assim, a falta de amor. (...) Eu acho que se a criança tem amor, não é que não vá ocorrer, mas eu acho mais difícil, entendeu? Porque ela vai ser... uma criança amada , vai saber retribuir um bem, fazer o bem. (...) Então se o professor também amar , ele também passa pro aluno. Ele não pode substituir a família, mas ele passa um pouco aquilo pro aluno, entendeu? (...) Então, também dentro da escola, os alunos daquelas professoras mais dedicadas, eles dão menos trabalho. Mas , é bem por aí, eu acho que a causa de tudo é o amor"* (Professora A9, de escola pública).

Esta última professora incluiu, na sua fala, a importância do amor do professor aos seus alunos, no sentido de prevenir a violência. Esta mesma importância foi apontada por Beland (1996) cujo relato mostra que as crianças de alto risco que conseguem prosperar em condições adversas têm ligação com pelo menos um adulto que não faz parte de sua família nuclear. Esse adulto é, na maioria das vezes, um professor que, ao prover as crianças de amor, pode ajudá-las no desenvolvimento de sua competência social. O estudo de Assis e Souza (1999), realizado com jovens infratores, mostrou que um dos principais fatores de risco relacionados à infração é o vínculo afetivo com a escola ou os professores.

Várias pesquisas sobre violência doméstica têm evidenciado, segundo Emery e Laumann-Billings (1998) que, mesmo nas famílias pobres, o alto grau de coesão e cuidado mútuo da comunidade a que pertencem as famílias está relacionado à ausência de violência.

Apesar de ter sido a quarta causa proximal mais freqüente, a **falta de dinheiro / recursos / condições / emprego** foi citada por apenas 17,2% de professoras de escola pública e por uma porcentagem um pouco maior (27,8%) de professoras de escola particular. Estas professoras, na sua maioria, estabeleceram uma relação direta entre as dificuldades financeiras e a prática de violência, como se vê exemplificado a seguir:

> *"A falta de dinheiro, eu acho... Às vezes, falta tudo em casa, então, parte prá violência, pra roubar, pra matar"* (Professora B14, de escola pública).

> *"Então, essa violência é uma conseqüência do dia a dia, das dificuldades. São as dificuldades, é a situação econômica, eu acho"* (Professora A13, de escola pública).

> *"Existem tantas coisas que geram... a falta de recursos gera violência... a própria condição da pessoa gera, é uma causa de violência"* (Professora C3, de escola particular).

Algumas professoras colocaram a questão do desemprego na origem da falta de dinheiro e, como conseqüência, da violência, como foi o caso de uma professora de escola particular que, ao ser indagada sobre as causas da violência, respondeu:

> *"Eu acho que ainda é a falta de dinheiro, viu? A pessoa tá desempregada, não tem dinheiro pra comprar isso, não tem dinheiro pra comprar o pão, não tem dinheiro para dar leite ao filho"* (Professora C10).

Uma outra professora de escola particular colocou a intermediação do estado psicológico que é provocado pela falta de dinheiro:

> *"...abalado psicologicamente, por falta de dinheiro. A maioria, né, que eu acho que o dinheiro é que tá pegando bem mesmo e por isso... as pessoas já estão agressivas"* (Professora C4).

Ao abordar os fatores sócio-econômicos na origem da violência, Cruz Neto e Moreira (1999) relacionam, da mesma forma que o fizeram as professoras, a pobreza com a violência. Afirmam, esses dois autores, que a miséria leva ao roubo e à prostituição, e o desemprego e a falta de dinheiro levam a formas ilegais de ganhos. Entretanto, a relação entre pobreza e violência tem sido objeto de polêmicas discussões e muita pesquisas têm mostrado que essa relação não se mantém (Minayo, 1992; Pinheiro e Adorno, 1993; Emery e Laumann-Billings, 1998; Briceño-León, 1999). Mostram, entretanto, que a maioria dos infratores é oriunda de classes populares, nas quais se encontra, também, a maioria das vítimas da violência. Pesando as diferentes posições, observa-se que a principal divergência resume-se à questão de a pobreza ser ou não suficiente para produzir a violência; quando se coloca a pobreza aliada a outros fatores, considerando a multicausalidade da violência, a divergência se dissipa.

As professoras que apontaram a **falta de dinheiro / recursos / condições / emprego** como causa de violência, apesar de terem enfatizado essa relação,

colocaram a existência de outras causas que podem se aliar a esta e, portanto, a multicausalidade da violência.

Uma outra causa de violência indicada pelas professoras foi o **desrespeito**. Foram apenas 10,3% das professoras de escola pública e uma porcentagem bem maior de professoras de escola particular - 27,8% - que citaram esta causa. Algumas dessas professoras assim se manifestaram:

> *"Eu acho que, primeiro, a falta de respeito, que não tá tendo pelas pessoas"* (Professora C9, de escola particular)

> *"As pessoas não têm mais respeito pelas outras"* (Professora D3, de escola particular).

> *"...e, de um modo geral, eu acho que há a falta de respeito entre pai, mãe, irmão, irmã, por isso que tá gerando tanta violência, ne? A falta de respeito, a falta de cidadania..."* (Professora B5, de escola pública)

> *"O desrespeito com a criança, o desrespeito com o professor, uma série de desrespeitos por aí que gera a violência. Eu atribuo também, ao desrespeito, a violência"* (Professora B10, de escola pública).

A maior parte das professoras, ao colocar o **desrespeito** como causa de violência, referiram-se ao desrespeito entre as pessoas em geral. No entanto, algumas variações foram apresentadas como, por exemplo, o desrespeito dos mais poderosos em relação aos mais pobres e, portanto, menos poderosos. A professora B10 lembrou, também, o desrespeito ao professor que, conforme ela explicitou posteriormente, é promovido especialmente por aqueles que são responsáveis pela política educacional do país. Em se tratando de uma professora de escola pública, cujas condições de trabalho são, em geral, muito ruins e cujos salários são aviltantes, presume-se, a partir de sua fala, que o desrespeito por ela citado é o próprio desrespeito que a envolve enquanto profissional do ensino fundamental público da Bahia.

Foram 13,8% das professoras de escola pública e uma porcentagem ligeiramente maior (16,7%) de professoras de escola particular que incluíram, dentre as causas da violência, a **própria violência**.

A colocação da **própria violência** como causadora de violência indica uma importante consciência de que a forma como se constróem e se processam as relações humanas é de grande importância neste cenário, a exemplo do que disse uma professora de escola particular, ao responder sobre quais seriam as causas da violência:

> *"A violência, o desamor. Primeira coisa, a violência no lar. Porque uma criança que não é criada com amor, apanhando, coagida, sofrida... os lares destruídos, né. Marido e mulher não se respeitando"* (C6).

Uma outra professora de escola particular condenou o fato de populares terem espancado um rapaz suspeito de ter roubado uma bolsa e justificou dizendo:

> *"Violência gera violência e piora a situação de todo mundo"* (Professora C1).

Frase semelhante foi dita por uma professora de escola pública:

> *"A própria violência, que gera mais violência"* (Professora B16).

A professora B6, de escola pública, falou sobre a violência que as crianças sofrem em casa e no bairro em que moram como geradora de comportamentos violentos que elas apresentam na escola.

Uma outra professora de escola pública referiu-se à violência em rede dizendo que um pai desempregado, ou com salário baixo, fica mal alimentado, nervoso, agressivo com as crianças. E continua:

"A criança chega na escola agredindo outras crianças, e aí vai gerando a violência. Vai gerando... vão somando as violências" (Professora B10).

Em um trabalho sobre violência doméstica, Assis (1991) mostrou dados interessantes sobre seus efeitos encadeados, ou em rede: os pais que mais brigavam um com o outro eram os que mais agrediam os filhos, e os filhos que mais apanhavam dos pais eram os que mais batiam nos irmãos. Nessas famílias, a violência física era usada como instrumento de poder e como linguagem entre seus membros. A afirmação de Cardia (1997) é de que essa linguagem extrapola os limites familiares. Diz ela que as crianças agredidas pelos pais tendem a ser agressivas fora de casa e, em especial, na escola. Com esta afirmação concorda a maior parte das professoras que apontaram a **violência** como geradora de violência, desde que elas freqüentemente relacionam os maus tratos recebidos pela criança com sua agressividade na escola.

A **falta de, ou má orientação / educação** foi citada por uma única professora de escola pública e por 22,2% das professoras de escola particular.

"Às vezes, a pessoa não é nem isso no seu íntimo, mas a convivência, o meio, o social, faz com que o indivíduo se torne violento" (Professora B4, de escola pública).

"A falta também de educação, de orientação, que, hoje em dia, o povo não está tendo orientação" (Professora C13, de escola particular).

"A má educação, primeiro que eu acho, a educação" (Professora C8, de escola particular).

"O primeiro ato que tem é revidar a agressividade... traz essa questão de casa muito forte. Às vezes, tem a orientação dos pais: bateu, revide! Tem muito isso, ainda existe isso" (Professora D3, de escola particular).

"Hoje em dia, os filhos ficam sozinhos, sem orientação. (...) Então, a educação dos filhos ficou muito aquém, muito pro mundo" (Professora D4, de escola particular).

Com já foi referido anteriormente, muitos autores têm colocado a substituição dos pais pela televisão na formação de valores e na orientação dos filhos, de forma a distanciar pais e filhos, cada vez mais. A professora D3 comentou uma orientação que é comumente dada aos filhos, principalmente aos do sexo masculino, que consiste em revidar as agressões sofridas com outras agressões. Este tipo de orientação é ampliado por vários programas televisivos que as crianças assistem, muitas vezes incentivadas pelos próprios pais[14]. Várias professoras incluíram, nas suas falas, a falta de tempo dos pais, por exigências que a vida moderna impõe, o que os impede de orientar, de educar os filhos.

Um dado interessante é a diferença entre as porcentagens de professoras de escola pública e particular que indicaram a **falta de, ou má orientação / educação** como causa de violência. Esta diferença, com uma porcentagem bem mais alta de professoras de escola particular que de escola pública, pode estar relacionada à questão das diferentes clientelas atendidas pelos dois tipos de escola. Ou seja, as professoras de escola pública, cujos alunos têm pais de baixo nível de escolaridade e baixo nível sócio-econômico, não teriam criado expectativa de que esses pais orientassem adequadamente seus filhos, não se frustrando, portanto, com a sua não ocorrência. Esta expectativa, no entanto, estaria presente para as professoras de escola particular, e teria sido frustrada pela ausência de uma orientação a contento.

A **falta de diálogo / compreensão** foi uma causa colocada apenas por uma professora de escola particular e uma de escola pública, cujas respectivas falas estão reproduzidas a seguir:

[14] Uma professora de escola particular contou que, certa vez, pediu aos alunos que assistissem um programa na televisão, que serviria de base para a discussão de um tema em sala de aula; um aluno lhe disse que não pode assistir porque uma televisão estava quebrada e, na outra, seu pai não abriu mão de assistir o programa do Ratinho.

> *"Essa falta, assim, de entendimento e amor entre os humanos. Falta de entendimento um com o outro, com um ser igual a você"* (Professora D2)

> *"A falta de entendimento entre as pessoas. A falta de compreensão, a falta do diálogo, né. A falta até mesmo da integração da sociedade. Isso faz com que mantenha bastante a violência, porque eu acho que o diálogo resolve muita coisa. Você vê um jovem, por exemplo, ...se ele tem uma mãe compreensiva, um pai compreensivo, vai ser difícil ele ser um jovem agressivo"* (Professora A11).

Observe-se que as duas professoras referiram-se à compreensão, ao entendimento, ao diálogo entre os homens, na sociedade em que vivem. Uma delas, além disso, especificou a situação que envolve compreensão dos pais para com seu filhos como importante para a prevenção da violência. A ausência de mecanismos adequados de resolução de conflitos é colocada, por Briceño-León (1999), como um dos fatores que facilitam a ocorrência de violência. As professoras, neste caso, estão colocando a compreensão e o diálogo como formas adequadas para resolver conflitos, como se vê na fala de uma professora de escola pública:

> *"...porque eu acho que o diálogo resolve muita coisa"* (Professora A11).

A **naturalização da violência** também foi uma causa citada por somente duas professoras, uma de escola pública e uma de particular.

> *"Tem quem pratique violência por falta de, por um problema cultural, digamos, por um problema cultural, de educação. Não encara aquilo como violência, é natural pra ele, é natural fazer, pra uma pessoa pode ser natural fazer uma coisa que uma outra pessoa já encare como o outro tipo. Pode ser um problema até de ordem cultural"* (Professora A1).

> *"Virou uma coisa muito banal: brigas, tiros, facadas. A banalização, mesmo, do ferimento do outro, do sofrimento do outro, eu acho que é a grande causa. A*

televisão mostra... as violências mais atrozes de forma tão natural" (Professora D3).

A banalização da violência tem sido objeto de várias análises e discussões, nas quais se coloca a questão dos limites da violência (V. Capítulo 2). Tal delimitação implica, necessariamente, em pautar as normas legais e culturais vigentes em uma sociedade, responsáveis pela atribuição do rótulo de violência a determinados episódios ou ações humanas. Como essas normas são mutáveis, a questão da banalização coloca-se como um importante fator de alteração dos limites da violência.

Da forma como foi colocada pelas professoras, a naturalização da violência estaria sendo responsável por tornar aceitos como naturais, pelos agressores, um série de atos que, na visão das professoras, são classificados como violentos. Assim, não haveria, por parte dos agressores, uma auto-censura ou um sentimento de culpa em relação a esses atos.

A última causa proximal, **brincadeiras com armas de brinquedo**, foi indicada por uma professora de escola particular, que assim se expressou:

"Olha, uma coisa que muita gente fala que..., que muita gente acha bobagem, mas que eu não acho, é, por exemplo, o brinquedo, entendeu? Revólver, espada. Eu sou completamente contra esse tipo de brinquedo" (Professora C2).

Mesmo tendo sido citada por uma só professora, é interessante tecer, sobre esta causa, alguns comentários, tendo em vista a discussão que as armas de brinquedo têm suscitado na sociedade. Recentemente, a proibição da fabricação de armas de fogo de brinquedo, no Brasil, recebeu ampla divulgação na imprensa e fez parte de várias discussões e comentários, de especialistas ou leigos, sobre seu efeito na contenção da violência, especialmente relacionados ao seu uso por delinqüentes iniciantes ou de menor idade. Nas discussões educacionais, a divergência principal envolvia duas posições. De um lado, a de que a agressividade natural da criança, que poderia estar sendo utilizada na relação com outras pessoas, seria canalizada para essas brincadeiras com armas de brinquedo e

que são consideradas socialmente adequadas. Por outro lado, havia a posição de que as armas de brinquedo favoreceriam o aparecimento de comportamentos agressivos e, especialmente, a cópia de modelos violentos presenciados na televisão, no cinema, nas ruas etc.

Entretanto, quando se presencia, como ocorreu em algumas observações em sala de aula, os alunos empunharem a parte da carteira escolar, que é utilizada para apoiar o papel, como se estivessem empunhando uma arma, e fingirem estar atirando nos colegas, imitando, com a voz, o som de tiros, vê-se que não é necessário haver armas de brinquedo para que comportamentos violentos sejam imitados e que os modelos de violência são fatores de muito maior relevância que as brincadeiras em si.

Um exemplo interessante de uma resposta que engloba várias causas tanto **distais** como **proximais** foi dada por uma professora de escola particular:

> *"Eu acredito que a situação econômica do nosso país. Eu acho que se não tivéssemos um número tão grande de desemprego, se a gente não tivesse um número tão grande de analfabetos, se a gente tivesse condições de melhores escolas no país, né? A fome gera violência, a falta de informação, a falta de escola, de educação. A falta da família, tudo isso gera violência, né? O desemprego gera uma violência muito grande. É muito abrangente isso aí, mas eu acho que é mais por aí mesmo. Mesmo com o desemprego, mas se a gente tem, quer dizer, se a gente teve uma escola, se a gente tem uma família, se a gente tem um equilíbrio dentro dela, a gente supera as outras violências, como, por exemplo, o desemprego. A gente vai tentando, a gente vai buscando, a gente vai tentando solucionar. Mas, o principal pra isso tudo é a escola, a educação, a família"* (Professora C5).

Esta professora falou de causas mais gerais, como a referente à situação econômica do país e mais próximas do indivíduo, como a referente à família. O desemprego é colocado, inicialmente, como um problema sócio-econômico, portanto, como uma causa distal, e depois como algo mais próximo do indivíduo, de forma que poderia ser visto como uma causa proximal, no sentido de que este indivíduo que está desempregado é o mesmo que pratica a violência.

As Causas Pessoais

Foram designadas como causas pessoais aquelas que são próprias do indivíduo que pratica a violência, tanto de natureza biológica quanto de natureza psicológica.

Foram identificados onze tipos de **Causas Pessoais** citadas pelas professoras, os quais estão relacionados na tabela abaixo.

Tabela 1.7.C - Porcentagem de professoras de escola pública e de escola particular que apontaram cada uma das **Causas Pessoais** da violência.

CAUSAS PESSOAIS	PROFESSORAS DE ESCOLA PÚBLICA (%)	PROFESSORAS DE ESCOLA PARTICULAR (%)	TOTAL (%MÉDIA)
Dependência de drogas / álcool	34,5	27,8	31,2
Natureza ou índole da pessoa	20,7	16,7	18,7
Falta de caráter / princípios, valores / dignidade	17,2	16,7	17,1
Falta de fé / religião / Deus	20,7	11,1	15,9
Egoísmo	3,4	11,1	7,3
Ganância / ambição	3,4	11,1	7,3
Falta de equilíbrio emocional	6,9	5,6	6,3
Insatisfação	3,4	5,6	4,5
Estresse	0,0	5,6	2,8
Questões passionais	0,0	5,6	2,8
Insegurança / medo	3,4	0,0	1,7

A causa pessoal mais citada pelas professoras de escola pública (34,5%) e pelas professoras de escola particular (27,8%) foi a **dependência de drogas / álcool**. As respostas de algumas dessas professoras que indicaram esta causa foram as seguintes:

> *"...é a questão da droga. A pessoa que é violenta pra poder manter o vício, seja ele qualquer tipo de vício"* (Professora C2, de escola particular).

> *"...começa a fazer uma série de loucuras por causa da droga, não é? Ele... o propósito dele é ganhar dinheiro, é ele conseguir dinheiro para se drogar. E aí ele sai, não respeita ninguém, ele sai agredindo qualquer pessoa e comete crimes. E uma série de coisas assim absurdas que ele faz, sem se dar conta"* (Professora B10, de escola pública).

> *"Olha, pra mim, as causas da violência são várias, viu, muitas mesmo. Eu acho que a formação do lar, problemas de drogas, de embriaguez..."* (Professora A11, de escola pública).

> *"E tem as drogas que tá aí, a violência também em relação às drogas"* (Professora A12, de escola pública).

> *"Bom, a causa básica eu diria que é a droga. O grande problema, eu acho que é a droga. (...) Eu considero... a droga está no número um "* (Professora A13, de escola pública).

Uma investigação sobre os fatores de risco relacionados a jovens infratores, realizada por Assis e Souza (1999), mostrou que um dos principais fatores é o consumo de drogas. As autoras enfatizaram a rede de interligação entre os fatores, mostrando, por exemplo, a relação entre o consumo de drogas e o tipo de amigos e o tipo de lazer, e mostrando, também, a relação familiar conflituosa como facilitadora do envolvimento com drogas que estimula a entrada do jovem no mundo do crime.

As professoras que citaram a **dependência de drogas / álcool** como causa de violência citaram também outras causas, mostrando possuir uma visão de interação entre causas, mas de uma forma um tanto desorganizada, sem mostrar, de forma clara, o encadeamento de causas. Algumas dessas professoras colocaram um outro aspecto, relacionando a violência à própria manutenção da dependência, ao dizer que o dependente pratica a violência para obter ganhos que lhe permitam manter seu vício.

A segunda causa mais freqüente foi a **natureza / índole** do indivíduo que pratica a violência, apontada por 20,7% das professoras de escola pública e por 16,7% das de escola particular. Perguntadas sobre as causas da violência, algumas dessas professoras responderam:

> *"Hoje em dia são tantas. Sem falar nessa que nasce mesmo com a pessoa, né"* (Professora C2, de escola particular).

> *"E, além disso, tem as... as pessoas que acham que a violência é divertimento, então já tem o espírito sanguinário; aquelas coisas mais macabras é que gosta de assistir, certo? E ali vai gerando... com as que já tem e a que já teve dos ancestrais. Aí, pronto, uma vai gerando a outra"* (Professora A6, de escola pública).

> *"...existe aquela violência que talvez, para mim, seja problema do meio e também de índole. Vai muito de índole, né. Problema educacional, um pouquinho também, misturado com essa coisa da índole da pessoa, da índole"* (Professora A1, de escola pública).

> *"Algumas pessoas já nascem... já são geradas com a própria violência em si, né. É aquela violência, já dos pais, na hora da concepção da criança, na hora que concebem a criança. Às vezes, foi através de um ato impensado. O casal ali, apesar da mulher estar grávida, não vivem bem, aí começam a brigar muito. E aquilo ali, tudo que a pessoa quando está grávida passa na vida, ela tendo o filho dentro de si, ela passa para o filho. Então, o filho já nasce com o reflexo daquela violência, dela dentro do útero. Ela sentiu"* (Professora B12, de escola pública).

A literatura a respeito da violência mostra que uma das explicações globalizantes da violência refere-se à associação entre os traços biológicos dos indivíduos e a sua agressividade. As divergências a esse respeito são muitas, conforme apresentadas no Capítulo 1, no item que trata da natureza da violência. Briceño-León (1999) considera inadequado esse tipo de explicação para um fenômeno social do porte da violência e propõe a perspectiva da multicausalidade, em que as causas sociais atuam com mais intensidade, posição esta que é adotada por muitos outros autores (V. Capítulo 1) cujo enfoque da violência é eminentemente social.

As maioria das professoras entrevistadas também deu uma ênfase maior às questões sociais na causalidade da violência e apenas 18,7% colocaram a **natureza / índole** do indivíduo como fator causal. E ainda, nenhuma professora de escola pública ou particular colocou esta causa com exclusividade; isto significa que, mesmo que em alguns pouquíssimos casos, a ênfase maior tenha recaído sobre a **natureza / índole**, esta causa foi sempre acompanhada da indicação de causas contextuais, mostrando uma visão de interação entre elas.

A porcentagem de professoras de escola pública que indicaram a **falta de caráter / princípios / valores / dignidade** como causa de violência foi 17,2%, praticamente igual à porcentagem de professoras de escola particular (16,7%). Algumas dessas professoras referiram-se a esta causa da maneira seguinte:

> *"...eles não têm princípio nenhum, educação, eu acho que é isso"* (Professora B14, de escola pública).

> *"...aqueles mau caráter mesmo, aquelas pessoas com aquele dom de não gostar de trabalhar, de achar que pode ganhar tudo no fácil. E aí pode gerar a violência; desde quando eles vão assaltar, vão roubar, eles estão fazendo o que? Uma violência, né?* (professora A10, de escola pública).

> *"...falta de dignidade. O ser humano perdeu, está perdendo os valores. É... muita falta de caráter"* (Professora D1, de escola particular).

> *"O que a gente vê é isso, falta de valores... eles não têm limites"* (Professora D4, de escola particular).

> *"A falta de princípios éticos, né?"* (Professora D5, de escola particular).

Como se pode observar, as professoras, ao apontar esta causa, abordaram a questão da formação moral e ética dos indivíduos, formação esta que se constrói nas relações sociais.

A **falta de fé / religião / Deus** foi indicada, como causa de violência, por uma porcentagem (20,7%) maior de professoras de escola pública que a porcentagem (11,1) de professoras de escola particular. As falas de algumas dessas professoras foram as seguintes:

> *"O freio, a religião. A religião é um freio, seja ela qual for. Ela freia, educa muito as pessoas a pensar antes de fazer alguma coisa para os outros, ela pensar que, se aquilo fosse revertido pra si, não faria. A falta de religião"* (Professora D5, de escola particular).

> *"Na minha opinião, por eu ser uma pessoa cristã, acho que é a falta de Deus. Eu tenho muita fé em Deus e eu acho que as pessoas andam muito assim, sabe, sem ter Deus no coração, sem ter paz"* (Professora A12, de escola pública).

> *"Ah, a falta de Deus. Deus, uma religião, uma filosofia, uma ciência, que cada um tenha seu caminho a seguir, a falta de alguma coisa mais forte em que você acreditar"* (Professora B16, de escola pública).

As professoras que indicaram esta causa vêem a religião ou a fé como algo capaz de colocar limites e introduzir princípios que, assumidos pelo indivíduo, poderiam impedi-lo de praticar violências.

Apenas uma professora de escola pública e duas de escola particular citaram o **egoísmo** como um dos fatores causadores de violência. A professora de escola pública, quando indagada sobre as causas da violência, respondeu:

"O egoísmo, todo o mundo voltado mais para si" (Professora A8).

As professoras de escola particular (D2 e D4) que citaram o **egoísmo** falaram sobre situações em que alguns alunos querem sempre ter privilégios, querem sempre ganhar. A professora D2 falou, também, a respeito do egoísmo de pessoas que não têm solidariedade para com os mais necessitados e concluiu que esse egoísmo é capaz de gerar violência.

A causa seguinte - **ambição / ganância** - também foi indicada por uma professora de escola pública e duas de particular. A de escola pública disse que uma das causas da violência é:

"A disputa pelo poder, a ambição. Eu acho que ambição desmedida também leva... esse é um dos principais fatores que eu acho" (Professora A6).

As duas professoras de escola particular referiram-se à **ambição / ganância** da seguinte forma:

"Ah, as diferenças... tantos fatores, mas eu acho que, assim, as pessoas querem o que não podem, né? Sempre estão em busca de alguma coisa, então, como não encontram, partem para a violência" (Professora C11).

"A ganância está fazendo o ser humano esquecer dos seus próprios valores, sabe? Da humildade, da solidariedade" (Professora D1).

A exacerbação do consumismo e a apologia do dinheiro estimulam a ambição e a ganância dos indivíduos, além de fazerem ressaltar as desigualdades sócio-econômicas promovidas pela má distribuição de renda. As professoras colocaram a ambição exagerada relacionada à disputa pelo poder, às desigualdades econômicas e à mudança de valores.

A **falta de equilíbrio emocional** foi considerada uma causa de violência por somente três professoras, duas de escola pública e uma de particular.

Uma professora de escola pública colocou que o indivíduo pode se descontrolar em determinadas situações:

> *"Vai também... como é que se chama? Do equilíbrio emocional da pessoa. Em certas ocasiões, vai do equilíbrio da pessoa, o emocional descontrolado. Alguma coisa que a pessoa também já viveu no passado que machucou. Então, torna aquela pessoa uma pessoa violenta"* (Professora B12).

A outra professora de escola pública referiu-se aos maníacos e psicopatas que, por problemas na infância, criaram *"realmente um bloqueio"* (Professora B8). Esta professora acrescentou que essa condição do indivíduo não justifica a violência, *"pois isso é um problema que precisa ser tratado".*

Uma professora de escola particular falou a respeito da importância do desequilíbrio emocional na produção da violência da seguinte forma:

> *"Mas eu acho também que a estrutura emocional da pessoa, tá entendendo, leva a cometer certos delitos" (Professora C10).*

Em outro momento da entrevista, a professora, depois de contar um episódio de violência praticada por uma criança, comentou o seguinte:

> *"...quem tem uma atitude dessa, é uma pessoa que já está muito desequilibrada. (...) O desequilíbrio está gerando isso, esse desequilíbrio tá levando à violência"* (Professora C10).

Essas professoras que citaram a **falta de equilíbrio emocional** colocaram-na relacionada a problemas pelos quais o indivíduo passou ou está passando. A professora C10 mencionou, ainda, *"a estrutura emocional da pessoa"* como responsável pelos delitos que ela comete, parecendo referir-se a um estado emocional mais duradouro do indivíduo, e não a situações eventuais de descontrole emocional.

A **insatisfação** foi indicada como causa de violência por duas professoras, uma de escola pública e outra de escola particular. Perguntada sobre as causas da violência, a professora de escola pública respondeu:

> *"Bom, a insatisfação. Insatisfação com o trabalho, com a vida em geral, insatisfação com o país".*

Referiu-se, a seguir, a algumas formas de insatisfação e finalizou assim:

> "*Então, eu acho que a grande causa da violência é a insatisfação..."* (Professora B16).

A professora de escola particular falou a respeito da insatisfação do homem com várias situações, mas enfatizou a insatisfação com ele próprio:

> *"O homem insatisfeito com ele mesmo"* (Professora D2).

Em um trabalho no qual são analisadas as causas da violência, Briceño-León (1999) coloca que um dos principais fatores que originam a violência é a insatisfação de expectativas. É interessante observar, novamente aqui, a exaltação do consumismo como um importante fator que, aliado às precárias condições da maioria da população brasileira, atua na criação de expectativas que não podem ser atendidas, a não ser por meios ilícitos. Nesta mesma direção podem ser analisadas as falas das duas professoras sobre a insatisfação, mesmo a que se refere à insatisfação do homem com ele mesmo, desde que se criem expectativas em relação à sua capacidade de satisfazer as suas expectativas consumistas, por exemplo.

Uma só professora, de escola particular, referiu-se ao **Estresse** como produtor de violência, da seguinte forma:

> *"Eu acho que... as pessoas muito estressadas pelo trabalho, por falta também de trabalho, e do trabalho"* (Professora C9).

Alguns autores afirmam que o estresse constante produz sérios danos ao indivíduo. Cardia (1997) ressalta seus reflexos no rendimento escolar de crianças e adolescentes e Garbarino e colaboradores (1992) afirmam efeitos psicológicos sérios, semelhantes aos produzidos por situação de guerra. A professora C9 citou o estresse decorrente de problemas sócio-econômicos, no caso o desemprego ou o tipo de trabalho estressante que as pessoas são obrigadas a fazer, por necessidade financeira, que poderiam levar o indivíduo a cometer violências.

Uma professora de escola particular apontou as **questões passionais** como causas de violência, mas não fez qualquer comentário a respeito, limitando-se a citá-las:

> *"A questão social, as questões passionais. Eu acho que a violência é por aí"* (Professora C12).

Da mesma forma o fez a única professora de escola pública que citou **insegurança / medo**:

> "*Insegurança e medo geram a violência, né"* (Professora B16).

Neste caso, a professora, pouco antes, havia se referido a algumas situações que o homem tem, atualmente, vivido e que responsáveis por produzir insegurança e medo.

Algumas professoras manifestaram a percepção de uma certa confusão na identificação das causas da violência, que pode ser exemplificada com a fala de uma professora de escola pública a qual, depois de citar várias causas e tecer comentários sobre elas, disse:

> *"Finalmente, eu não sei nem como dizer, de onde é que começa, porque a gente vê essa disparidade toda. Se é no pobre, na classe média-baixa, que não tem escrúpulos, vai lá e dá escândalo e faz e acontece, você vê, tá certo, e é comum, mas e na alta que você vê também, hum? Que tem roubo, que tem tudo... Realmente, fica difícil da gente saber distinguir, nem*

saber de onde surgiu, de onde é que surge a violência" (Professora A1).

Tabela 1.5.D - Número médio de **Causas Distais**, **Proximais** e **Pessoais**, por professora de escola pública e de escola particular.

	NÚMERO MÉDIO DE CAUSAS POR PROFESSORA		
CAUSAS	**ESCOLA PÚBLICA**	**ESCOLA PARTICULAR**	**TOTAL MÉDIO**
Distais	2,34	2,27	2,31
Proximais	1,65	2,22	1,94
Pessoais	1,20	1,11	1,16

Finalizando o item **Causas da Violência**, a tabela acima permite uma comparação quantitativa entre os três tipos de causa: **distal**, **proximal** e **pessoal,** além da comparação entre as causas **Contextuais** e **Pessoais** e da comparação entre os dois grupos de professoras.

As **causas distais** foram as mais citadas, enquanto que as menos citadas foram as **causas pessoais**, tanto pelas professoras de escola pública, quanto pelas de escola particular. A posição das causas proximais é intermediária, porém bem mais próxima das **causas distais** que das **causas pessoais**.

Na comparação entre professoras de escolas pública e particular, a única diferença que merece destaque refere-se às **causas proximais**, as quais foram citadas em maior número pelas professoras de escola particular, numa quantidade quase igual à das **causas distais**.

A grande maioria das professoras de ambos os grupos citou todos os três tipos de causa; 20,7% de professoras de escola pública e 27,8% de escola particular citaram somente dois dos três tipos de causa e somente uma professora de escola pública e uma de escola particular citaram um único tipo de causa.

Esses dados mostram que praticamente todas as professoras têm uma visão de interação entre causas e que a grande maioria vê a interação entre causas **pessoais** e **contextuais**.

Um outro dado interessante é que **todas** as professoras citaram **causas contextuais**, enquanto que 75,9% de professoras de escola pública e 77,8% de professoras de escola particular citaram **causas pessoais**, o que evidencia uma predominância da concepção da origem social da violência.

SEÇÃO 2: A ATUAÇÃO DA ESCOLA FRENTE À VIOLÊNCIA

Foram analisadas, nesta seção, as respostas das professoras às perguntas referentes ao papel que a escola tem desempenhado frente ao quadro geral de violência existente na sociedade, na qual esta mesma escola se insere.

Nas respostas das professoras entrevistadas, foram identificadas quatro categorias de atuação da escola: **Atuação Preventiva**, **Atuação Remediativa**, **Atuação Estimuladora** e **Atuação Nula**. As ações desenvolvidas na escola, que especificam cada uma dessas quatro categorias, estão apresentadas nas tabelas abaixo.

Tabela 2.1 - Porcentagem de professoras de escola pública (N=29) e de escola particular (N=18) que indicaram cada uma das **ações preventivas** praticadas pela escola.

AÇÕES PREVENTIVAS	PROFESSORAS DE ESCOLA PÚBLICA (%)	PROFESSORAS DE ESCOLA PARTICULAR (%)	TOTAL (% Média)
Professores trabalham o tema violência em sala de aula	17,2	44,4	30,8
Professores trabalham o tema cidadania em sala de aula	13,8	38,9	26,4
Escola promove atividades para conscientizar os alunos	3,4	16,7	10,1
Escola orienta/trabalha com alunos e pais	6,9	11,1	9,0
Escola trabalha junto à comunidade	3,4	0,0	1,7

As ações classificadas como preventivas foram aquelas praticadas com o objetivo de prevenir a ocorrência de violência na escola e fora dela.

Dentre as cinco **ações preventivas** identificadas, as duas primeiras referem-se a ações desenvolvidas pelas professoras em sala de aula e dependem, na maioria das vezes, de iniciativas das próprias professoras, principalmente em se tratando das professoras de escola pública. E foram essas duas ações as que obtiveram as maiores porcentagens de indicações, por ambos os grupos de professoras, sendo que as de escola particular apresentaram porcentagens bem superiores, como se pode verificar na Tabela 2.1.

Observa-se, na fala de uma professora de escola pública que colocou a atuação da escola em termos de **ações preventivas**, uma certa descrença em relação aos efeitos dessas ações sobre a atenuação da violência. Disse ela que os professores têm lutado para diminuir a violência,

> *"...mostrando como é que a criança tem que ser sociável, entendeu? Ele tem que ter limite, tem que ter educação, tem que saber como proceder, isso tudo a gente ensina. Como se integrar com os colegas, mas não adianta não. Parece que entra por um ouvido e sai pelo outro"* (Professora B1).

As outras três **ações preventivas**, promovidas pela escola, foram muito pouco citadas, tanto pelas professoras de escola pública, como pelas de escola particular. É interessante observar que estas são ações cujos efeitos teriam um maior alcance, já que envolvem a conscientização dos alunos, de seus pais e da comunidade na qual a escola está inserida. No entanto, segundo as professoras, estas são ações quase inexistentes no cotidiano das escolas. Um trecho da resposta de uma professora de escola pública sugere que a ação preventiva da escola não é capaz de anular os efeitos dos modelos de violência familiar sobre o aluno:

> *"Agora mesmo, nessa unidade, nós trabalhamos a cidadania. Mas, eu acho que quando... a criança muda, mas o que ela vê dentro de casa, ninguém tira não. Porque a gente tem lutado pra isso, pra diminuir isso"* (Professora B1).

A afirmação desta professora, feita a partir de sua convivência com os alunos, concorda com os dados encontrados por Cardia (1997), os quais mostram

que crianças que presenciam e sofrem a violência em casa são agressivas e anti-sociais na escola.

Muitos trabalhos sobre violência, a exemplo do trabalho de Cardia (1997), afirmam a importância da ação conjunta entre escola, família e comunidade no desenvolvimento de estratégias contra a violência.

Em um trabalho sobre vandalismo na escola pública, Roazzi, Loureiro e Monteiro (1996) concluem que intervenções no aspecto físico da escola devem ser acompanhadas de intervenções sociais que objetivem melhorar o relacionamento e o entrosamento entre escola e comunidade.

Uma posição otimista sobre o papel da escola frente à violência é colocada por Beland (1996). Como os professores podem atingir um grande número de alunos, em idade precoce e por um longo período de tempo, diz Beland, os programas de prevenção da violência desenvolvidos pelo escola possuem grande potencial; as salas de aula podem, dessa forma, ser vistas como local ideal para a implementação de estratégias de prevenção da violência.

As **ações remediativas** apontadas pelas professoras como incorporadas à atuação da escola frente à violência estão descritas na tabela abaixo.

Tabela 2.2 - Porcentagem de professoras de escola pública (N=29) e de escola particular (N=18) que indicaram cada uma das **ações remediativas** praticadas pela escola.

AÇÕES REMEDIATIVAS	PROFESSORAS DE ESCOLA PÚBLICA (%)	PROFESSORAS DE ESCOLA PARTICULAR (%)	TOTAL (% Média)
Professores/Diretores conversam com/orientam/aconselham alunos que praticaram violência	27,6	16,7	20,4
Professores/Diretores conversam com familiares, nos casos mais graves	13,8	11,1	10,7

Foram consideradas **ações remediativas** aquelas realizadas após a ocorrência de violência, com o objetivo de amenizar seus efeitos. É claro que existe, também, o objetivo de prevenir novas ocorrências, especialmente nos casos em que professores e/ou diretores orientam e aconselham os alunos, indicando formas alternativas de se comportar nas situações em que a violência foi praticada. Entretanto, a característica principal dessas ações é que elas são praticadas pós violência.

Uma professora de escola pública relatou situações de agressão entre alunos, que são agravadas no recreio, quando a vigilância do professor não se faz presente. A ação remediativa ocorre quando o professor, casualmente, observa a agressão fora da sala de aula.

> *"Na hora do recreio, você parece que está em outro mundo. Os meninos não podem nem olhar um para a cara do outro, porque ali já começa. Se ele não pode agredir na sala porque tem um professor ali, mas ele diz logo: ' lá fora eu lhe acerto'. E às vezes a gente defronta com isso lá fora mesmo. E a gente, às vezes, tem que intrometer, mesmo lá fora. No outro dia, a gente chama e mostra que aquilo não é certo"* (Professora B1).

Uma outra professora de escola pública disse que conversa com e aconselha os alunos agressivos, mas acha pouco o que faz,

> *"...porque você está ali conversando com eles, mas o problema está lá fora... na família. Às vezes, você chama o pai, o pai não vem, você torna a chamar e não vem, aí fica aquela coisa."*

Em outro trecho da resposta, a mesma professora referiu-se a uma ocasião em que chamou os pais de dois alunos irmãos. O pai atendeu o chamado e contou que a mãe dos meninos havia abandonado a casa há aproximadamente dois anos; não sabia mais o que fazer para cuidar dos seis filhos, todos pequenos.

> *"O pai simplesmente chorou na minha presença..."* (Professora A12).

O espaço de recreação escasso e inadequado, existente nas duas escolas públicas, constituía-se em ingrediente facilitador de desavenças entre os alunos. Na disputa pelo espaço para realizar brincadeiras ou jogos, os esbarrões eram, muitas vezes, vistos como provocações e as brigas ocorriam com freqüência. Além disso, quase não havia adultos (funcionários ou professores) que pudessem servir como mediadores de conflitos, diferentemente das escolas particulares, nas quais sempre havia professores e funcionários encarregados de "tomar conta" dos alunos durante o recreio e prontos a intervir nos atritos entre eles.

O **papel estimulador** da violência, desempenhado pela escola, foi definido pela própria professora como tal. As duas professoras que o citaram, uma de escola pública e outra de escola particular, referiram-se, claramente, a uma forma de atuação da escola que estimula a violência em seus alunos. As ações que descrevem esta atuação estão especificadas na tabela que se segue.

Tabela 2.3 - Porcentagem de professoras de escola pública (N=29) e de escola particular (N=18) que indicaram cada uma das **ações estimuladoras** praticadas pela escola.

AÇÕES ESTIMULADORAS	PROFESSORAS DE ESCOLA PÚBLICA (%)	PROFESSORAS DE ESCOLA PARTICULAR (%)	TOTAL (% Média)
As condições ruins da escola e dos professores estimulam a violência nos alunos	3,4	0,0	1,7
As escolas estimulam a violência tratando o aluno violentamente	0,0	5,6	2,8

A professora de escola pública disse que o estímulo à violência advém das más condições dos professores e da escola em geral, deixando de atender às necessidades dos alunos.

"Eu acho que a escola não tem feito nada não, porque, às vezes, ela serve até pra estimular essa violência,

> *porque, às vezes, o aluno vem de casa sem preparo, querendo professores..., querendo, sei lá, uma condição melhor e aí não encontra também"* (Professora A3).

O foco dado pela professora de escola particular foi diferente, pois ressaltou a questão da forma como a escola trata o aluno, a qual, em lugar de atuar contra a violência, contribui para efetivá-la.

> *"Algumas escolas tentam até tirar um pouco disso, mas tem outras, a gente vê isso por aí, que não podam isso na criança. Ao invés de podar, de cortar o mal pela raiz, influencia. Influencia como, de que maneira? Tratando o aluno violentamente... Algumas escolas... ao invés de tirá-lo, de podar isso, acho que estão contribuindo para isso"* (Professora C3).

Apesar de a **atuação estimuladora** da violência, por ter sido apontada por somente duas professoras, ser considerada praticamente insignificante para o conjunto das professoras, pode ser vista como um dado bastante interessante no sentido de alertar para o fato de que más condições da escola, professores mal preparados e incompetentes e postura desrespeitosa adotada pela escola no tratamento com o aluno compõem elementos importantes, na visão dessas professoras, de estímulo à violência. Isto é, elementos que trabalham no sentido inverso ao que se esperaria de uma instituição escolar.

A **ação nula** da escola frente à violência classifica as respostas das professoras que relataram que a escola nada faz para lutar contra a violência, conforme especificado na tabela seguinte.

Tabela 2.4 - Porcentagem de professoras de escola pública (N=29) e de escola particular (N=18) que indicaram, para a escola, uma **ação nula** frente à violência.

AÇÃO NULA	PROFESSORAS DE ESCOLA PÚBLICA (%)	PROFESSORAS DE ESCOLA PARTICULAR (%)	TOTAL MÉDIO (%)
A escola nada faz em relação à violência	31,0	0,0	15,5

Os dados desta tabela mostram que a **ação nula** foi apontada apenas por professoras de escola pública, em uma porcentagem alta (31%), em relação às demais ações. As falas das professoras que citaram esta atuação mostram uma visão de reprovação do papel que a escola tem assumido, mas essas mesmas professoras não se incluem como peças da engrenagem; criticam o desempenho da escola, mas não o seu próprio desempenho como constituinte da atuação global da escola. Uma dessas professoras disse:

> *"Hoje, eu acho que não está fazendo muito, não está fazendo, certo? Especificamente, não. Pode ser que, futuramente, venha a fazer campanhas, projetos, mas, atualmente, eu acho que nada. (...) Eu considero como um nada, porque é tão pouco, que é nada"* (Professora A6).

Uma outra professora, ao classificar a atuação da escola como nula, colocou problemas relativos à formação dos professores e falhas dos sistemas educacional e sócio-econômico que, em última análise, excluem muitas crianças da escola.

> *"As escolas em geral? Quase nenhum. Os professores não são preparados, a nossa realidade é essa, pra lidar com muito tipo de violência. Não são preparados. Nem todas as crianças estão na escola. Você vê que o governo diz aí que abriu escolas, que tem... Isso é mentira, que nem todas as crianças realmente estão na escola. Você passa pela sinaleira e vê um número enorme de crianças de rua. Continua a mesma coisa"* (Professora B3).

Outra resposta interessante foi a de uma professora que questionou a própria concepção de educação escolar que, segundo ela, tem vigorado na escola:

> *"Eu acho que a escola não está cumprindo o seu papel nesse sentido, não. Eu acho que não. Eu acho que a escola está se detendo muito em desenvolver competências básicas, relacionadas a aprender a ler e a escrever, mas não está se prendendo muito a aprender a criar cidadãos, a criar um ser humano, entendeu?"* (Professora B13).

Já a professora B16 comentou a falta de autonomia da escola e dos professores em relação aos órgãos educacionais superiores.

> (Papel) *"De marionete. Eu estou sendo muito sincera. De marionete, porque, quando a gente quer tomar uma decisão, vem logo assim: ' Mas o Secretário de Educação mandou fazer isso e isso...'. Eu vou lhe dar uma idéia: nós temos uma semana pedagógica, antes de iniciar o ano letivo, para os professores planejarem. E recebem pacotes prontos da Secretaria de Educação, para repensar a sua escola. É uma coisa de dar risada. ... O Secretário de Educação esquece que nós trabalhamos com seres humanos, que tocam na gente. (...) Não, eu não vejo. Não vejo nada de concreto com relação à violência. Eu vejo muita falação, muita balela"* (Professora B16).

Com o objetivo de expor dados que possibilitassem elaborar uma síntese da atuação da escola, na opinião das professoras de escolas pública e particular, construiu-se a Tabela 2.5. Nesta tabela, do total de ações citadas pelas professoras de escola pública, calculou-se a porcentagem de ações que foram classificadas em cada uma das quatro categorias. Da mesma forma, do total de ações citadas pelas professoras de escola particular, computou-se a porcentagem referente a cada categoria.

Tabela 2.5 - Porcentagem de ações **preventivas**, **remediativas**, **estimuladoras** e **nulas** citadas pelas professoras de escola pública e pelas professoras de escola particular.

ATUAÇÃO DA ESCOLA	% DE AÇÕES CITADAS PELAS PROFESSORAS DE ESC. PÚBLICA	% DE AÇÕES CITADAS PELAS PROFESSORAS DE ESC. PARTICULAR	TOTAL (% Média)
Preventiva	39,4	76,9	58,2
Remediativa	30,3	19,2	24,8
Estimuladora	3,0	3,8	3,4
Nula	27,3	0,0	13,7

Tanto as professoras de escola pública quanto as de escola particular citaram mais **ações preventivas** que todas as outras demais ações, seguidas das **ações remediativas**. No entanto, a grande diferença nas porcentagens relativas às **ações preventivas** e **nulas**, verificada entre ambos os grupos de professoras, evidencia a existência de maneiras diferentes de conceber o papel que a escola vem desempenhando.

O grupo de escola particular mostrou uma visão da escola como uma instituição cuja atuação é basicamente preventiva, com ações remediativas dirigidas aos alunos que praticaram atos considerados violentos, em forma de conversas com esses alunos, as quais incluem orientação ou aconselhamento a respeito de como devem proceder (por exemplo, pedir desculpas, não se envolver com certas pessoas, não agir com violência, *"já que isso não leva a nada"*, etc.). Por outro lado, o grupo de escola pública apresentou uma visão mais pessimista a respeito do desempenho da escola em relação à violência, caracterizado mais por uma atuação remediativa ou nula que por uma atuação preventiva. Esta visão fica evidenciada quando se somam as porcentagens das ações remediativas, estimuladoras e nulas e se contrapõe o total (60,6%) à porcentagem de ações preventivas (39,4%).

Tais dados sugerem a importância das características do ambiente de trabalho na maneira de conceber a escola. Esta importância é corroborada pelo

fato de a **atuação nula** ter sido apontada apenas por professoras de escola pública, as quais parecem ter usado, como referencial, as escolas em que trabalham.

Quando solicitadas a responder sobre a adequação do papel da escola, as professoras responderam de três formas diferentes: **sim**, **não** e **em parte**, em porcentagens que estão apresentadas na tabela abaixo.

Tabela 2.6 - Porcentagem de professoras de escola pública (N=29) e de escola particular (N=18) que classificaram o papel da escola como **adequado**, **inadequado** ou **adequado em parte**.

ADEQUAÇÃO DO PAPEL DA ESCOLA	PROFESSORAS DE ESCOLA PÚBLICA (%)	PROFESSORAS DE ESCOLA PARTICULAR (%)	TOTAL (% Média)
Adequado	17,2	72,2	44,7
Inadequado	65,5	5,6	35,6
Em parte adequado	17,2	22,2	18,0

Os dados desta tabela mostram, de forma bastante clara, a diferença entre as professoras de escola pública e as de escola particular quanto à sua maneira de conceber o papel da escola frente à violência. As professoras de escola particular, na sua grande maioria, julgaram esse papel **adequado** (72,2%), uma minoria (22,2%) julgou-o **adequado em parte** e uma única professora julgou-o **inadequado**. Por outro lado, as professoras de escola pública mostraram uma visão praticamente oposta, pois consideraram, na sua maioria (65,5%), o papel da escola como inadequado. O restante dessas professoras dividiu-se, igualmente, entre o julgamento **adequado** e **adequado em parte**.

As professoras que afirmaram não ser adequado, ou ser apenas em parte, o papel que a escola tem desempenhado, deram algumas sugestões sobre as ações que deveriam ser adotadas pela escola, para que ela pudesse ter uma atuação mais eficaz em relação à violência. Dentre as professoras que disseram julgar

adequado o papel da escola, duas de escola pública e duas de escola particular também sugeriram algumas ações que poderiam melhorá-lo; as demais consideraram a adequação sem necessidade de melhoria. Assim, do total de 47 professoras, 32 (86,2% de escola pública e 38,9% de escola particular) apresentaram as sugestões que estão sintetizadas na tabela a seguir.

Tabela 2.7 - Porcentagem de professoras de escola pública (N=29) e de escola particular (N=18) que sugeriram cada uma das ações que deveriam ser adotadas pela escola.

AÇÕES SUGERIDAS	PROFESSORAS DE ESCOLA PÚBLICA (%)	PROFESSORAS DE ESCOLA PARTICULAR (%)	TOTAL (% Média)
Trabalhar junto à família e à comunidade, aproximar família e comunidade e escola	34,5	11,1	22,8
Desenvolver projetos / campanhas de prevenção e combate à violência (palestras, debates, filmes, peças)	31,0	5,6	18,3
Contratar profissionais especializados para orientar alunos e professores; investir na preparação de professores	27,6	11,1	15,9
Promover trabalho didático, incluindo o tema violência no currículo escolar (por ex.. uma disciplina)	3,4	11,1	7,3
Promover atividades extra curriculares e cursos profissionalizantes	3,4	0,0	1,7

As professoras de escola pública mostraram uma visão da escola como desempenhando um papel inadequado frente à violência e, coerentemente com essa visão, foram essas professoras que mais apresentaram sugestões a respeito de ações a serem adotadas pela escola, com o objetivo de tornar sua atuação mais efetiva na luta contra a violência. Foram muito poucas as sugestões dadas pelas

professoras de escola particular, como se pode ver na tabela acima; portanto, as falas analisadas a seguir são, em sua grande maioria, de professoras de escola pública.

A ação mais apontada pelas professoras foi o trabalho de aproximar família, comunidade e escola, sugerido por 34,5% das professoras de escola pública e 11,1% das professoras de escola particular. Esta é, também, uma das principais sugestões que Cardia (1997) faz em seu trabalho sobre violência escolar. Esta autora relata que alguns alunos das escolas públicas estudadas consideram que

> *"...reduzir a violência na escola exige a existência de alguma consonância entre as normas da família e as da escola e preparo dos professores para o magistério"* (p.63).

Cardia finaliza o trabalho com as seguintes palavras:

> *"é necessário que as escolas envolvam e trabalhem não só com os alunos, mas também com suas famílias e com as comunidades onde estão situadas"* (p. 64).

A segunda sugestão mais citada foi a promoção de projetos, campanhas de prevenção e combate à violência, usando, por exemplo, filmes, palestras, debates, peças. Depois de dizer que o material humano e o poder que a escola possui poderiam ser melhor utilizados, uma professora de escola pública sugeriu:

> *"Por exemplo, a escola poderia usar os alunos para promover campanha, pra fazer projetos e pesquisas e tudo isso, entendeu?"* (Professora A6).

Algumas poucas professoras deram mais de uma sugestão, como foi o caso de uma professora de escola pública, que considerou a importância de aproximar os pais da escola e, além disso, promover palestras, filmes e peças. Ela se refere, ainda, à falta de estrutura e de verba até para ações mais simples, do tipo apresentar um filme para os alunos. Ela se expressou nos seguintes termos:

> *"Acho que devia ter palestras, até mesmo da Secretaria de Educação. Providenciar palestras com psicólogos, com alguém especializado na área, pra conversar com os pais, fazer palestras, chamar mais os pais pra palestras, com alunos também. (...) Trazer filmes também, ou peças. Porque a gente tem vídeo aqui. Usar filmes, mas também é difícil de achar. Nós temos que locar, nós temos que fazer tudo. Só tem o vídeo... fica tudo nas costas do professor"* (Professora A8).

A seguir, vem a sugestão de contratar profissionais especializados para orientar alunos e professores e investir na preparação de professores, dada por 27,6% das professoras de escola pública e 11,1% das de escola particular. Neste sentido foi a sugestão de uma professora de escola pública:

> *"Poderia ter mais reuniões, ter uma psicóloga dentro da escola, umas duas psicólogas, diariamente, acompanhando essa violência. Tentar conversar com a gente, instruir mais a gente, também, pra lidar com esses casos na sala, porque é difícil. Eu tenho, na minha sala, crianças violentas, e é difícil lidar com elas"* (Professora B12).

A esta dificuldade em lidar com a violência dos alunos também se referiu uma outra professora que colocou a importância de um profissional especializado:

> *"...teria dificuldade, porque eu acho que a gente precisava de mais bagagem. Precisava de ter tempo pra fazer leitura, fazer um trabalho melhor. E pessoas de fora, que esteja mais acostumado a fazer esse trabalho, eu acho que se sairia bem melhor"* (Professora A3, de escola pública).

As professoras que sugeriram um trabalho didático em forma de disciplina que aborde o tema violência colocaram ênfase na formalização desta ação. Julgaram, portanto, que sua introdução, na forma de uma disciplina curricular, seria suficiente para tornar adequado o papel da escola frente à violência. Uma professora de escola particular disse que:

> *"Hoje, todos os estudantes só querem fazer para tirar tanto; então, eu acho que, se colocasse dentro de uma matéria, estimularia mais, até pela nota, mas tem que procurar um estímulo, mesmo que seja negativo, como 'vou estudar para ganhar nota', mas, se tem que ser assim, que seja. Não que isso seja uma forma de violência, claro! (risos)"* (Professora C2).

Esta última frase da professora parece indicar um certo receio de sua própria incoerência, na suposição de que se estaria tentando combater certas formas de violência com outra formas de violência.

A única professora de escola pública que sugeriu esta ação, colocou-a de maneira menos rígida, denotando uma preocupação maior com o fato de garantir um espaço formal para tratar o tema violência.

A sugestão de uma disciplina formal parece equivocada do ponto de vista de que as formas de combate à violência devem estar imbricadas em cada uma e em todas as práticas acadêmicas e sociais do cotidiano escolar. Talvez seja este o caminho a ser trilhado na prática das duas sugestões anteriores, referentes a campanhas de prevenção e combate à violência e a orientação de alunos e professores por profissionais especializados, já que a violência só existe enquanto característica de ações humanas.

A promoção de atividades extra curriculares e cursos profissionalizantes foi uma ação sugerida por apenas uma professora, nos seguintes termos:

> *"Por exemplo, estudar pela manhã e dar, pela tarde, uma atividade para os alunos. Aí poderia ter até um curso, para que eles tivessem uma profissão. Profissionalizante, como já tem muitos por aí, pra que eles não fiquem na rua o dia todo, porque, quanto mais eles ficam na rua, mais gera a violência"* (Professora A5, de escola particular).

Esta é uma sugestão interessante, que tem um sentido preventivo. Sem lidar diretamente com a violência, procura evitá-la através do preenchimento do tempo supostamente ocioso dos alunos com atividades que possam, inclusive, garantir o seu sustento posterior.

É interessante notar que, em todos os casos, o referencial usado pelas professoras para a prática da violência é o aluno. Assim, as ações sugeridas para serem adotadas pela escola dizem respeito a estratégias de prevenção ou combate da violência praticada pelo aluno, nunca pelo professor. Mesmo as professoras que, em outros pontos da entrevista, citaram a sub modalidade **violência do professor para o aluno** (Ver Tabela 1.3.A), não apresentaram qualquer sugestão de ação que envolvesse essa questão. Adotando-se a suposição de que, para as professoras, a escola é vista como formadora do aluno, e não do professor, e que, por conseguinte, suas ações devem ser voltadas para os alunos, restaria perguntar se é possível isolar a violência do professor da formação dos alunos.

SEÇÃO 3: O PAPEL DA IMPRENSA NO CENÁRIO DA VIOLÊNCIA

O papel da mídia será tratado, aqui, sob cinco aspectos principais, extraídos das respostas das professoras à indagação a respeito do papel que a imprensa tem desempenhado no cenário da violência. Esses aspectos estão relacionados na Tabela 3, acompanhados dos dados percentuais das professoras que os apontaram em suas respostas.

Tabela 3 - Porcentagem de professoras de escola pública (N=29) e de professoras de escola particular (N=18) que atribuíram, à imprensa, cada um dos cinco papéis.

PAPEL DA IMPRENSA	PROFESSORAS DE ESCOLA PÚBLICA (%)	PROFESSORAS DE ESCOLA PARTICULAR (%)	TOTAL (% Média)
Informativo	6,9	0,0	3,5
Informativo-Preventivo	20,7	11,1	15,9
Iatrogênico	48,3	33,3	40,8
Ambivalente	20,7	50,0	35,4
Banalizador	3,4	5,6	4,5

No primeiro - **papel informativo** - estão incluídas as respostas que indicam a visão de uma imprensa puramente informativa, cuja função é a de divulgar acontecimentos à sociedade. Esta maneira de ver a imprensa foi mostrada por apenas 6,9% das professoras de escola pública e por nenhuma professora de escola particular, um resultado demonstrativo de que apenas uma pequena minoria sustenta uma visão de neutralidade da imprensa, ao transmitir os fatos tal e qual acontecem, com isenção de opinião.

Uma professora de escola pública fez considerações sobre a imprensa que mostram sua visão de um papel meramente informativo:

> *"Eu acho que os meios de comunicação, eles transmitem, mas não tem aquela coisa... o transmitir e até o querer ajudar. Eu não sei se essa é somente a minha visão, tá? Porque eu vejo muito assim, muita coisa... se você liga nesses programas, aí é um caso atrás do outro, mostrando... 'Ah, é um caso de violência tal e tal', e no bairro onde aconteceu, ninguém quer dar informação nenhuma, né? Então, quer dizer, a televisão só faz mostrar. Eu acho que é bem por aí, né? A gente não vê nenhum programa, nenhum projeto, né? Para evitar, para acabar, para melhorar. Aí a gente se apavora, porque enquanto você vê, você vê, você vê, e você não vê um resultado, um programa, uma coisa assim mais efetiva, não é? (...) Então, eu acho que os meios de comunicação só fazem mesmo transmitir, né?"* (Professora A7).

Outra professora (de escola particular) disse que

> *"...a gente não vê mais uma questão positiva, uma coisa boa. Inclusive pra relacionar esse tipo de problema, que é a violência, entendeu? É só um veículo de comunicação, só vai, vai, bombardeia, mostra, mostra e não mostra uma solução, né? Nunca faz um paralelo entre a violência e o que poderia ser solucionado em relação a isso"* (Professora C12).

No **papel informativo preventivo** estão classificadas as respostas que, aliado à função informativa, apontaram para o papel educativo de instruir o público sobre como evitar a violência e, em casos de sua inevitabilidade, como agir para evitar sua continuidade ou para evitar que a situação se encaminhe para violências de maior intensidade. Portanto, esse rótulo abriga duas funções complementares da imprensa. Esta é, sem dúvida, a visão mais otimista da imprensa, já que atribui a ela uma função de grande relevância social, desempenhando um papel importante no combate à violência. Aqui também as porcentagens maiores são referentes às professoras de escola pública (20,7%), enquanto que as de escola particular representam 11,1% das respostas nesta

categoria. Esse papel foi descrito por uma professora de escola pública da seguinte forma:

> *" O noticiário traz a realidade, o cotidiano relativo à violência. E traz, também, várias reportagens interessantes de combater a violência, de como fazer pra viver bem, não brigando. Assim como eles divulgam também assuntos relacionados à violência, eles também trazem reportagens, né, o que causa, textos de como a pessoa evitar a violência, como isso ocorre dentro da sociedade. Então, basta a pessoa tentar, buscar um pouco mais o jornal, ler e buscar mais no seu eu"* (Professora B8).

A mídia tem uma enorme capacidade de ampliar o mundo social das pessoas, já que, sem ela, o alcance que se tem dos acontecimentos é bastante reduzido. Chega a ser difícil imaginar a vida sem as informações que a todo momento são veiculadas, não só através de noticiários, mas também da programação diária dos órgãos de imprensa. A respeito desse poder, assim se expressou Mello (1999):

> *"Se a vida na cidade não é apreensível com facilidade, os meios de comunicação de massa são os nossos olhos e ouvidos, permitindo o contacto com o mundo dos acontecimentos"* (p. 137).

Dois tipos de influência produzidos pela mídia sobre a violência que ocorre nas escolas são indicados por Lucinda, Nascimento e Candau (1999): o primeiro é exercido através de cenas de violência; o segundo, através de propagandas que promovem o consumismo e de programas que valorizam os padrões de vida das classes de nível sócio-econômico elevado.

No presente trabalho, esse dois tipos de influência a que se referem as autoras estão caracterizados nas respostas das professoras que indicaram, para a imprensa, um **papel iatrogênico.** Sustentando esse rótulo, estão as verbalizações das professoras que mostram o julgamento de que tanto a programação quanto os noticiários da imprensa, mais acentuadamente da televisão, fornecem modelos de violência e ensinam as crianças a agir violentamente, na medida que alardeiam e

detalham os crimes e colocam em destaque os criminosos, mostrando-os, muitas vezes, como indivíduos criativos, ousados e corajosos e, alguns, como sócio-economicamente bem sucedidos. A esse respeito, a fala de uma professora de escola pública é bastante ilustrativa:

> *"..Um bandido, por exemplo, pratica uma violência e ele se transforma até num... O caso do maníaco do parque, né? Ele praticou tanta coisa e depois apareceu na televisão, foi capa de revista, como se fosse até um..., se transforma numa pessoa conhecida... até numa pessoa admirada por uma grande maioria. Tá na capa de revista, vai ser tema de filme, vai ganhar até dinheiro. Eu me lembro da época de Leonardo Pareja, que ele estava assim como..., como se fosse até um ídolo, que ia ganhar muito dinheiro, porque ia ser tema de um livro, de um filme. Quer dizer, ele pratica uma violência, faz coisas absurdas e depois... se transforma num ser assim tão importante, tão admirado por tanta gente. Então, eu acho que a televisão, os meios de comunicação, eles pecam nesse sentido, de colocar a pessoa numa condição que passa até a ser admirada"* (Professora A13).

Acrescente-se a isso o incentivo ao consumismo e a valorização de padrões adotados por classes privilegiadas para se ter os ingredientes adequados ao exercício dessa influência, especialmente no que diz respeito a crianças e jovens pobres. Ao construir neles tais necessidades, constrói-se também, mesmo que indiretamente, a possibilidade de praticarem a ilegalidade e a violência como formas de conseguir o que lhes proporciona o atendimento dessas necessidades. Repetindo Zaluar (1990),

> "*a saída criminosa é a entrada possível para a sociedade de consumo já instalada no país*" (p. 65).

O **papel iatrogênico** foi indicado pela maioria das professoras (40,8%), sendo 48,3% de escola pública e 33,3% de escola particular. Esses dados são coerentes com os referentes às causas da violência: a grande maioria (61,6%) das professoras apontou os modelos de violência fornecidos em casa, na rua ou na TV e imprensa em geral como importantes fatores de produção da violência (Tabela

1.5 B). Assim foi a expressão de uma professora de escola pública, classificada no **papel iatrogênico**, na qual ela critica a forma como certos programas televisivos abordam notícias sobre violência:

> *"...esse programa do Ratinho, do Leão Livre, eu não gosto. Eu não gosto da maneira como eles colocam esses noticiários, porque eu acredito que até a maneira como eles estão colocando, isso vai gerar mais violência. Já pensou, aquilo passando na televisão? As pessoas que gostam de violência, vão praticar muito mais. Eu não gosto da maneira como eles... esse Ratinho mesmo, um assassinato de uma moça que foi sendo arrastada pelo carro... deprimente, né? Aquilo é triste, muito triste. Tem outras notícias. Porque falar o que houve é uma coisa e mostrar assim, detalhadamente... porque um adulto pode até entender, mas a maioria não entende, principalmente criança e adolescente. Crianças e adolescentes vêem uma notícia hoje e amanhã eles estão querendo fazer a mesma coisa que eles presenciam"* (Professora A5).

A fala de uma professora de escola particular também caracteriza bem este papel. Disse ela que a imprensa

> *"...influencia muito, aumenta muito a violência. Atualmente mesmo a Globo, novela... eu não aceito. Porque eu acho que tá muito violento, tá virando muito pro sexo. Eu tenho um filho de quatro anos e espero que ele nunca fique tão agressivo. Eu acho que influencia bastante mesmo. E coisas que já passaram, como aquela coisa daqueles policiais que torturavam as pessoas, tornam a passar, voltam a passar. Agora, imagine, tem aquele Ratinho, essas coisas, eu acho que a televisão está assim em primeiro lugar para que a violência aumente"* (Professora C4).

A visão das professoras sobre a grande quantidade de violência veiculada pela televisão é condizente com a da maioria dos alunos pesquisados no trabalho realizado por Cardia (1997), em três escolas publicas do Rio de Janeiro. Esses alunos afirmaram que a violência presente na televisão é maior que a que presenciam no bairro ou, no máximo, igual a ela.

Vários estudos orientados pela teoria da aprendizagem social (Bandura e Iñesta, 1975) mostram que a observação da agressão em filmes ou programas televisivos estimula a emissão de comportamentos agressivos, especialmente se os comportamentos agressivos observados forem bem sucedidos, se os observadores forem crianças ou jovens, se forem do sexo masculino e se forem instigados a agredir.

Dois estudos realizados por Gomide (2000), com crianças e adolescentes de ambos os sexos, mostram que o comportamento agressivo aumentou após assistirem um filme violento, mas somente para os do sexo masculino. No entanto, quando o filme assistido envolveu abuso físico, psicológico ou sexual, o comportamento agressivo aumentou significativamente para ambos os sexos.

Críticas a estudos desse tipo partem principalmente de teóricos da comunicação, que argumentam com o descaso com que os psicólogos tratam os contextos político e social (Gomide, 2000). Caminhos de entendimento entre psicólogos e comunicólogos poderiam ser traçados se ambos estudassem a maneira pela qual as pessoas avaliam a televisão. Um bom início seria reconhecer que os indivíduos, em lugar de apresentarem reação automática aos estímulos do ambiente, reagem de acordo com sua compreensão e interpretação dos fatos, destacando, assim, uma participação ativa do homem na reprodução das estruturas sócio-culturais. (Tulloch, 1995, *apud* Gomide, 2000).

Ao delinear um quadro da complexa constelação de fatores que poderiam explicar o recrudescimento da violência no Brasil, Cruz Neto e Moreira (1999) incluem os meios de comunicação, que desempenham o papel de formadores de consciência, em um país em que a escola é fraca e as crianças passam grande parte do seu tempo assistindo televisão. Acrescentam os autores que a televisão faz apologia do dinheiro e da violência, e coloca assassinos na categoria de heróis. Além disso, apresenta modelos de violência em filmes e novelas e toma muito do espaço que deveria ser ocupado com diálogos em família. Esta afirmação mostra que, mesmo partindo de uma análise de cunho sociológico dos meios de comunicação, os autores chegam a uma formulação semelhante à dos estudos orientados pela teoria da aprendizagem social.

O quarto papel apontado pelas professoras - **papel ambivalente** - remete à atribuição de um duplo papel composto de duas funções divergentes da imprensa: por um lado, fornece informações importantes à população e, por outro, estimula e ensina a violência. Assim, têm-se, na opinião de parte significativa das professoras, a imprensa exercendo, ao mesmo tempo, os papéis informativo (ou informativo-preventivo) e iatrogênico. Foram 50% de professoras de escola particular que assim caracterizaram o papel da imprensa e uma porcentagem bem menor de professoras de escola pública (20,7%), totalizando uma porcentagem média de 35,4%. As respostas de duas professoras, uma de escola pública e outra de particular, ilustram bem a referida ambivalência na atuação dos meios de comunicação.

> *"Eu acho que até fazem, mas, no caso, a programação paralela. Você vê, existem campanhas contra a violência, contra drogas contra o fumo, contra tudo isso, tem até aquele disque seqüestro, que tá sempre passando a propaganda. Mas, por outro lado, você tem os filmes que são excessivamente violentos, você tem cenas que eu, particularmente, não acho que deveriam aparecer na televisão (relata, com detalhes, uma cena que viu no programa do Ratinho)...que influenciam mal"* (Professora C2).

> *"...aquele jornal da Record, de Bóris Casói, ou o Jornal Nacional, esse tipo de jornal eu gosto. Agora, aquele jornal que sai pela rua caçando a violência, eu acho um absurdo... acho que não é esse o papel da televisão. O jornalismo, para mim, é uma coisa limpa, sadia, entendeu? (...) Esse tipo de televisão que sai em busca de notícias violentas, ...para mim eu acho que está até estimulando a ser feito cada vez pior"* (Professora D2).

O último aspecto levantado refere-se ao desempenho da imprensa no sentido de contribuir para a promoção da banalização da violência.

Referindo-se à enorme quantidade de assassinatos de jovens entre 10 e 24 anos como "uma matança", Mello (1999) diz que as noticias a respeito dessas violências, servidas em pequenas doses diárias, pelos meios de comunicação, não

são mais capazes de criar impacto sobre o seu público, especialmente quando se referem a vítimas pertencentes às camadas mais pobres da população.

O **papel banalizador** da violência foi apontado por poucas professoras, tanto de escola pública, quanto de escola particular, o que mostra que a grande maioria não se dá conta , talvez em função de o processo ser bastante gradativo, de que a grande quantidade de notícias sobre violência que a mídia veicula diariamente não surpreende mais a população na qual elas se incluem, e diminui, cada vez mais, sua sensibilidade às conseqüências produzidas pela violência. No entanto, a fala de uma professora de escola pública, reproduzida a seguir, mostra uma clara consciência do papel banalizador da imprensa, especialmente da televisão.

> *"Eu acho que os jornais, os noticiários de televisão exploram demais essa questão e até o papel da violência na escola. Eu acho que isso é um pouco... um pouco discutível talvez. Um pouco daquela coisa de achar assim: 'ah, é natural', sabe? A forma como é transmitida. Eu tenho até pensado nisso, nessa coisa da violência nas escolas, na violência de aluno contra aluno, dos estudantes com relação ao professor... Então, vai jogando aquilo e aquilo vai passando a ser uma coisa da nossa rotina, vai ficando natural, vai ficando normal. Eu acho que isso deve preocupar um pouco, devia amenizar um pouco, ou até depois mostrar o outro lado da coisa. Mas não, joga lá a notícia, todo dia e toda hora. Isso vai ficando uma coisa banal, quando na verdade não é."* (Professora A1).

A mídia informa sobre os acontecimentos, mas esses acontecimentos são filtrados pelos seus interesses; os meios de comunicação imprimem, nas notícias e, antes disso, na própria seleção que delas é feita, suas concepções e interpretações dos fatos, apesar de muitos órgãos da imprensa propalarem sua neutralidade e conseqüente imparcialidade político-ideológica, que se sabe impossível em qualquer atividade social humana. A mídia, ao informar de forma parcial, atua na construção de uma mentalidade que discrimina e exclui a parcela menos favorecida da população, pois esta parcialidade, ao lado do grande poder de penetração em todas as camadas da população, acaba por forjar ou ampliar, no seu público, conceitos, preconceitos, estigmas, estereótipos.

Referindo-se a esse tipo de ação da imprensa como uma campanha de culpabilização coletiva dos pobres pela violência, Mello (1999) critica a substituição das pessoas por rótulos como carentes, favelados, ladrões, menores, infratores, delinqüentes, criminosos, etc. Ao lado dessa crítica, coloca que o papel da mídia seria o de esclarecer as raízes sociais, culturais, políticas e econômicas que permeiam a violência nas relações sociais.

Não se pode deixar de adicionar, a essas considerações de Mello, a discriminação social que se evidencia no destaque que é dado às notícias de violência que envolvem vítimas de classe média e alta, ao passo que as vítimas pobres só aparecem como números que fazem parte das estatísticas. A exclusão social que sofreram durante sua vida mantém-se mesmo em ocasiões trágicas e até fatais.

A desigualdade que se estabelece entre o comunicador e o receptor dos meios de comunicação de massa é agravada pelo desenvolvimento tecnológico que aumenta, cada vez mais, o poder desses meios de atuar como estímulo para o pensamento reflexivo e a ação inteligente ou para, ao contrário, inibir tais características. Assim, a mídia é vista (Gullo, 1998) como um meio de dominação em que os dominantes controlam a produção da informação de forma empresarial e os dominados consomem o produto.

Em um artigo no qual compara a violência urbana na França e no Brasil, Macé (1999) diz que causa espanto, na televisão brasileira, a importância dos programas diários dedicados à violência urbana, nos quais os policiais são acompanhados em suas intervenções, na sua maioria nos bairros populares, e são apresentadas muitas armas, policiais eficazes, malfeitores despeitados e testemunhas chocadas, numa clara representação binária do bem e do mal. Junto a isso, coloca-se em cena

> *"...a idéia de que a televisão tem condições de dar conta da realidade enquanto ela se constrói, mais do que qualquer outro discurso institucional ou político"* (Macé, 1999, p. 186).

A hegemonia desse tipo de programa dá a dimensão de uma dupla falta, diz Macé: uma que se refere à falta de responsabilidade política quanto ao significado social da violência e a outra, à falta de investimento intelectual em uma programação que se verifica acentuadamente populista.

No Brasil, há poucas discussões e pesquisas a respeito da influência que os programas de conteúdo violento, veiculados pela mídia, exercem sobre os espectadores. A mídia brasileira, exibe, preponderantemente, uma violência banalizada, corriqueira e trivial; exibe também ações policiais praticadas de forma violenta e, muitas vezes, ilegal ou ilegítima (Rondelli, 1998). Tais imagens refletem conflitos sociais que eclodem de uma brutal desigualdade estrutural em que os excluídos são tanto os maiores praticantes, quanto as maiores vítimas da violência. Além dos próprios jornalistas, outros atores sociais são convocados a se pronunciarem sobre os fatos a que correspondem as imagens e, assim, produzem sentidos sociais sobre a violência que, dessa forma, surge *"como linguagem, como ato de comunicação"* (Rondelli, 1998, p. 147). Os meios de comunicação agem, então, como construtores de representações sociais sobre a violência e sobre os que a coibem ou praticam-na.

Ao considerar que a forma pela qual a mídia trata a violência constitui parte da realidade da própria violência, Rondelli (1998) afirma que

> *"A mídia é um determinado modo de produção discursiva, com seus modos narrativos e suas rotinas produtivas próprias, que estabelecem alguns sentidos sobre o real no processo de sua apreensão e relato. Deste real ela nos devolve, sobretudo, imagens ou discursos que informam e conformam este mesmo real. Portanto, compreender a mídia não deixa de ser um modo de se estudar a própria violência, pois quando esta se apropria, divulga, espetacularia, sensacionaliza ou banaliza os atos de violência está atribuindo-lhes um sentido que, ao circularem socialmente, induzem práticas referidas à violência"* (p. 149).

Com base nesta afirmação, pode-se destacar o poder da mídia de levar seus receptores à produção de sentidos sobre a violência, assumindo-se uma posição que vem ao encontro das formulações da teoria sócio-histórica sobre o papel da

linguagem na formação da consciência. A colocação de Leontiev (l978), reproduzida a seguir, expressa bem essa idéia.

> *"...a linguagem não desempenha apenas o papel de meio de comunicação entre os homens, ela é também um meio, uma forma da consciência e do pensamento humanos. Torna-se a forma e o suporte da generalização consciente da realidade. ...as significações verbais são abstraídas do objeto real e só podem, portanto, existir como fato de consciência, isto é, como pensamento* " (p. 87).

A consciência, nesta perspectiva, é sempre dotada de características significativas e subjetivas em suas características (Vygotsky, Luria e Leontiev, 1988). O pensamento do homem reproduz uma realidade conceitualizada, tornando possível a comunicação entre os homens, em suas mais elevadas formas, de modo a constituir um estágio avançado de desenvolvimento do significado da palavra (Vygotsky, 1989).

SEÇÃO 4: A INFLUÊNCIA DA VIOLÊNCIA NO COTIDIANO DAS PROFESSORAS

> ***"A vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais "insubstancial" que seja, que viva tão somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente."***
>
> Agnes Heller (1970, p. 17)

Nesta seção, foram inicialmente computadas as respostas das professoras à indagação sobre se a violência que existe atualmente influencia, de alguma forma, o seu dia-a-dia. A grande maioria das professoras, tanto de escola pública (96,6%) quanto de escola particular (94,4%) afirmou a existência desta influência. Apenas duas professoras, uma de escola pública e uma de particular, disseram não haver qualquer alteração no seu cotidiano em função da violência existente.

As professoras que responderam afirmativamente foram solicitadas a especificar de que forma se verifica essa influência no seu dia a dia e suas respostas foram classificadas em:

A. Comportamentos diante de situações que considera de risco.

B. Sentimentos diante de situações que considera de violência ou de risco.

A tabela abaixo mostra os **comportamentos** que expressam as mudanças processadas nas rotinas das professoras, em função do quadro de violência com o qual se deparam na sua vida cotidiana.

Tabela 4.A - Porcentagem de professoras de escola pública (N=29) e de escola particular (N=18) que relataram adotar cada um dos comportamentos de precaução em situações de risco.

COMPORTAMENTOS	PROFESSORAS DE ESCOLA PÚBLICA (%)	PROFESSORAS DE ESCOLA PARTICULAR (%)	TOTAL (%Média)
Evita sair em horários tardios	17,2	22,2	19,7
Evita ir a certos lugares considerados perigosos	10,3	22,2	16,3
Tem mais cuidado e/ou atenção em situações de risco	17,2	5,6	11,4
Mantém os vidros do carro fechados	6,9	11,1	9,0
Reza	10,3	0,0	5,2
Evita portar relógio, jóias, documentos	3,4	5,6	4,5

Uma professora de escola pública falou sobre a influência da violência no seu cotidiano da seguinte forma:

> *"A gente procura evitar determinados caminhos. Como eu disse mesmo, parar em sinaleira, tem que ser com o vidro fechado. Quando eu não tinha carro, que vinha de ônibus pra escola, a gente tinha medo até de ser assaltado dentro do próprio ônibus, como vários colegas meus. (...) E temo até, assim, de sair mesmo de noite para um aniversário, ou fazer o que tem que fazer, ou um encontro com um amigo, entende? Aí a gente até evita passar do horário. Oito, nove horas da noite, ninguém fica mais de dez horas da noite na rua, conforme antigamente. A volta é que é..."* (Professora A2).

Os comportamentos indicados pelas professoras, e apresentados na Tabela 4.A, podem ser todos considerados como de precaução, já que eles foram

incorporados ao seu cotidiano com o objetivo de evitar a ocorrência de, ou a sua exposição a, situações em que há riscos de violência. Mesmo o comportamento de rezar, adotado por três professoras de escola pública, foi relatado como tendo o sentido de protegê-las, e aos que as cercam, dessas situações de perigo, como se pode ver exemplificado na fala de uma delas:

> *"Eu fico..., saindo de casa eu fico pensando assim: 'meu Deus, me proteja'. Porque eu fico com medo de não voltar viva pra casa, principalmente porque eu ensino à noite em um lugar perigoso. Ainda subo uma ladeira. Eu vou andando. Às vezes eu vou de carro* (de carona)*, às vezes eu vou andando. Então, saio dez horas da noite e o local, vamos dizer, todo o mundo sabe que o Nordeste* (de Amaralina) *é uma coisa absurda, né? Tem violência, tem assalto, tem estupro, tem tudo, mas eu vou pedindo a Deus pra chegar bem em casa. Peço isso, porque eu ensino perto do Areal e, lá em cima, tem traficante, tem assalto, tem estupro, tem tudo. Mas, graças a Deus, nunca aconteceu nada comigo, mas eu ando preocupada. Não é só comigo não, é com minha família toda, principalmente com meus filhos"* (Professora B8).

Algumas vezes, como nesta situação, a professora parece não encontrar outra coisa a fazer a não ser rezar, já que, a necessidade de trabalhar em determinados locais perigosos parece incompatível com a de evitar perigos. Não há como deixar de transitar por certas ruas consideradas redutos de marginais e de indivíduos drogados e alcoolizados, como é o caso de uma professora de escola pública que, no turno da noite, leciona em uma escola situada perto do Areal de Santa Cruz, um bairro em que o índice de violência figura como um dos mais altos de Salvador.

Estão apresentados, na tabela que se segue, os **sentimentos** relatados pelas professoras como alterações no seu cotidiano em função do quadro de violência com o qual elas se deparam.

Tabela 4.B - Porcentagem de professoras de escola pública (N=29) e de escola particular (N=18) que relataram ter sentimentos desagradáveis diante de situações de violência ou de risco.

SENTIMENTOS	PROFESSORAS DE ESCOLA PÚBLICA (%)	PROFESSORAS DE ESCOLA PARTICULAR (%)	TOTAL (%Média)
Tem medo de violência na rua, no transporte, no trabalho	51,7	50,0	50,9
Sente insegurança, medo, tensão em muitas situações	20,7	38,9	29,8
Fica chocada, abalada, magoada, chateada, nervosa com a violência	20,7	27,8	24,3
Teme pela segurança dos filhos e/ou familiares	31,0	16,7	23,9
Tem medo de sair em horários tardios	6,9	27,8	17,4
Fica descontrolada, agressiva com as pessoas	3,4	11,1	7,3
Desconfia das pessoas	3,4	11.1	7,3
Tem medo de roubo ou assalto a sua casa ou carro	10,3	0,0	5,2
Tem medo de bala perdida	10,3	0,0	5,2

Os sentimentos relatados pelas professoras referem-se a sensações desagradáveis que ocorrem ou em situações de violência, ou em situações em que há risco de violência. A resposta de uma professora de escola particular exemplifica esse tipo de relato:

> *"Muda, a pessoa deixa de..., eu deixei de sair, fico com medo. Quando chega a noite, não quero mais ficar na rua, tenho aquele medo de sair e ser assaltada. Tenho mais atenção com meus filhos, para que não sejam afetados por essa violência que tem aí. Acho que é*

isso, o que mais mudou em minha vida é essa questão dentro dos assaltos... o cuidado tem que ser redobrado" (Professora C11).

A comparação entre os dados percentuais apresentados pelos dois grupos de professoras não evidencia regularidades que possam indicar perfis diferenciados entre eles, no que se refere tanto a comportamentos quanto a sentimentos adotados em situações de risco ou de perigo que as professoras enfrentam no seu cotidiano. Procurou-se, então, fazer um outro tipo de comparação, apresentada a seguir.

Tabela 4.C - Número médio de comportamentos e de sentimentos por professora de escola pública e de escola particular, diante de situações de risco ou de violência.

	NÚMERO MÉDIO DE REAÇÕES POR PROFESSORA		
REAÇÕES	**ESCOLA PÚBLICA**	**ESCOLA PARTICULAR**	**TOTAL MÉDIO**
Comportamentos	0,6	0,7	0,7
Sentimentos	1,6	1,8	1,7

A tabela acima permite uma comparação entre comportamentos e sentimentos, em termos do número médio com que cada um foi relatado pelas professoras, além de permitir a comparação entre professoras de escola pública e de escola particular, em relação a esses mesmos números médios.

Verifica-se grande semelhança entre o número médio de comportamentos e de sentimentos apresentados por ambos os grupos de professoras. Observa-se, também, que as professoras, tanto as de escola pública como as de particular, relataram um número muito maior de sentimentos que de comportamentos frente a situações de risco ou de violência.

Um outro dado interessante diz respeito aos comportamentos e sentimentos relatados pelas professoras, apresentados nas Tabelas 4.A e 4.B: eles

indicam que as situações relacionadas à violência que são percebidas, pelas professoras, como capazes de modificar o seu cotidiano, são as que se referem à **Violência de Delinqüência**, com uma única exceção para o sentir-se **descontrolada e agressiva com as pessoas**. As professoras que relataram esse sentimento colocaram-no como provocado por **Violências Estruturais** do tipo baixos salários, dificuldades de transporte, de moradia, de lazer, etc., a exemplo e uma professora de escola particular que assim se expressou:

> *"...você, sem querer, já está se precavendo, se resguardando, já se coloca até numa posição defensiva, às vezes até se torna agressiva sem necessidade. Então, tudo isso é o estresse... E também o próprio dia-a-dia nosso, a nossa luta pela sobrevivência já nos torna assim, um tanto agressivos. Às vezes, uma situação financeira que vai gerar uma violência assim no trabalho, uma indisposição, uma discussão..."* (Professora C6).

Dessa maneira, as formas delinqüenciais de violência são vistas, pelas professoras, como as que mais perturbam o seu cotidiano, o que pode estar relacionado ao fato de serem, tais formas, produtoras de sentimentos desagradáveis e, geralmente, intensos, como medo, tensão, desconfiança, insegurança. As outras formas de violência parecem incorporar-se mais sutilmente ao cotidiano das pessoas, sem produzir, portanto, fortes reações a elas, sejam comportamentais ou emocionais. Acrescente-se a isso o fato de que há, na sociedade em geral, a visão de que as situações delinqüenciais podem ser evitadas e que, portanto, comportamentos de precaução são extremamente úteis para esquivar-se de perigos. Também os sentimentos produzidos por essas situações teriam valor de sobrevivência, pois serviriam para alertar para o perigo e/ou para estimular a esquiva de sentimentos desagradáveis e, conseqüentemente, do perigo. Por outro lado, quando se trata de outras formas de violência, como as estruturais, por exemplo, os indivíduos sentem-se, geralmente, impotentes para, com ações individuais, amenizá-las ou impedir que elas aconteçam. Essas características da sociedade na qual se inserem as professoras entrevistadas são de grande relevância para a construção de sua individualidade e, portanto, para a constituição do seu cotidiano, a considerar que, segundo Heller (1970), o homem nasce inserido na

sua cotidianidade que é, em grande medida, heterogênea, especialmente no que diz respeito ao conteúdo, à significação ou à importância de suas atividades, e a considerar, especialmente, que

> *"A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se "em funcionamento" todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias"* (Heller, 1970, p. 17).

CAPÍTULO 7

A Categorização e a Análise dos Dados das Observações em Sala de Aula

> ***"...o mundo da sala de aula é um microcosmo da sociedade, no qual alguma estrutura dos papéis sociais (por exemplo, a relação assimétrica de poder entre professor - alunos) é pré dada, além do que muito da diferenciação das relações sociais está constantemente em processo de reorganização."***
>
> Valsiner (1997, p. 23)

Este capítulo trata dos dados coletados através de observações em sala de aula, os quais compõem o quinto tema indicado no Capítulo 5: OS REGISTROS DAS OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA.

As práticas acadêmicas e sociais das professoras, relacionadas aos alunos, na situação de sala de aula, constituíram o objeto das observações realizadas com a finalidade de obter dados que permitissem identificar, nessas práticas, a presença dos conceitos anteriormente delimitados. Remete-se, aqui, ao problema da pesquisa, no aspecto referente à indagação sobre qual a relação entre o conceito de violência das professoras e as suas práticas acadêmicas e sociais em sala de aula.

Em um artigo que tem, como enfoque principal, a análise de questões teóricas e metodológicas importantes para o progresso da pesquisa do processo ensino-aprendizagem que ocorre na escola, Mercer (1997) aborda aspectos interessantes da pesquisa observacional. Ao tecer considerações sobre a pesquisa que utiliza a **observação sistemática**, Mercer aponta algumas relevantes

contribuições que se verificam, por exemplo, no estudo das interações em sala de aula, no entendimento do estilo e da organização de padrões de ensino dentro de e entre diferentes culturas. Por outro lado, faz sérias críticas ao seu uso no estudo do discurso em sala de aula, das quais a mais importante é a de que a observação sistemática não trata a comunicação como uma atividade contínua e dinâmica, mas a reduz a categorias de atos verbais discretos. A contextualização, como um processo interativo, contínuo e cumulativo, não é contemplada. Assim, se usada isoladamente, este tipo de observação não é apropriada às pesquisas sócio-culturais.

A crítica de Mercer (1997) parece bastante pertinente, tomando-se, como referencial, os pressupostos teórico-metodológicos da teoria sócio-histórica. As observações, procedidas na presente pesquisa, foram observações contínuas, de toda a seqüência da aula, de forma que os registros descreviam o desenrolar da aula em seus aspectos acadêmicos e sociais, envolvendo os comportamentos da professora e dos alunos, incluindo eventuais participações de outras pessoas como a própria observadora, diretores, funcionários, orientadores, etc. Entretanto, a organização dos dados obtidos conduziu à identificação de categorias, mas de categorias extraídas dos próprios dados, e não estabelecidas *a priori*, de forma semelhante à utilizada na categorização dos dados das entrevistas.

De início, os registros das observações pareciam não ser apropriados à comparação com os dados obtidos nas entrevistas semi-estruturadas, pois pareciam grandes as suas diferenças. Os registros dos discursos das professoras durante as entrevistas eram filtrados pelos "olhos" das professoras, enquanto que os registros das observações eram filtrados pelos "olhos" das pesquisadoras. Ademais, as perguntas das entrevistas focalizavam a violência, procurando investigar como era conceituada pelas professoras e qual o alcance de suas influências em vários aspectos da sua vida cotidiana. Ou seja, todos os dados das entrevistas eram permeados pela subjetividade das professoras entrevistadas. Em se tratando dos dados das observações, a situação restrita da sala de aula não abria um leque muito grande de acontecimentos dos quais os conceitos de violência e de suas influências no cotidiano pudessem emergir facilmente, para tomar lugar nas anotações das observadoras. Além disso, há que se considerar a já citada

subjetividade das observadoras, principalmente em se tratando de observações pouco estruturadas como as que foram realizadas.

No entanto, é importante destacar que a subjetividade das professoras era também encontrada impressa em suas práticas sociais e acadêmicas, na relação direta com os alunos no ambiente circunscrito de sala de aula, estabelecendo um elo de aproximação entre os dois conjuntos de dados. Alguns episódios de violência ocorridos nas salas de aula indicavam, também, um importante atalho para esta aproximação. Mas, sem dúvida, outras aproximações menos evidentes teriam que ser desveladas pela análise e interpretação dos dados, no caminho das quais a categorização constituiria o passo inicial.

Em busca desta aproximação, procurou-se, inicialmente, identificar os episódios que favorecessem a ocorrência de ações das professoras que envolvessem ou que pudessem, de alguma forma, ser indicativas de seu conceito de violência.

Assim, nos registros das observações realizadas em sala de aula, foram identificados três tipos de episódios, produzidos pelos alunos, que ocorreram, com maior ou menor freqüência, em todas as aulas observadas:

- **Episódios de briga ou desentendimento entre alunos.**
- **Episódios de dispersão, conversa, indisciplina, falta de atenção.**
- **Episódios de brincadeira de alunos, pautada pelo tema violência.**

Serão expostas, a seguir, algumas considerações com as quais se pretende justificar a escolha desses três tipos de episódio.

Os episódios de **briga ou desentendimento entre alunos** foram selecionados por oportunizar a ocorrência de comportamentos dos alunos que, em geral, favorecem reações das professoras cujas formas de se posicionar frente aos conflitos seriam indicativas de alguns aspectos de seu conceito de violência. A seleção de episódios de **dispersão, conversa, indisciplina, falta de atenção**

deveu-se à suposição de que são episódios que, ao contrariar os padrões tradicionais de adequação à sala de aula, ou atrapalhar o andamento da aula, poderiam provocar, nas professoras, reações que vão desde a orientação dos alunos até a prática de contenção ou agressão física, e nas quais poder-se-ia identificar aspectos do seu conceito de violência. As reações das professoras aos episódios de **brincadeira de alunos pautada pelo tema violência** poderiam indicar como elas vêem tais brincadeiras, visão esta que se supõe estar relacionada ao seu conceito de violência.

A freqüência com que ocorreram estes três tipos de episódio foi relativizada pelo número de professoras e, portanto, pelo número de salas de aula de cada grupo, já que os grupos diferem quanto ao número de professoras que os compõem: 29 professoras formam o grupo de **escola pública**, ao passo que o grupo de **escola particular** é constituído por 18 professoras. A freqüência relativizada dos tipos de episódio, de forma a possibilitar a comparação entre os dois grupos, está apresentada na tabela seguinte.

Tabela 5 - Freqüência relativa dos três tipos de episódio observados nas salas de aula de escolas públicas (N=29) e de escolas particulares (N=18).

	FREQÜÊNCIA RELATIVA		
TIPOS DE EPISÓDIO	**ESCOLA PÚBLICA**	**ESCOLA PARTICULAR**	**TOTAL MÉDIO**
Briga ou desentendimento entre alunos	2,9	3,5	3,2
Dispersão, conversa, indisciplina, falta de atenção	9,7	8,6	9,2
Brincadeira de alunos pautada pelo tema violência	0,5	0,4	0,5

Esta tabela mostra, portanto, a freqüência média com que cada um dos três episódios ocorreu nas salas de aula das escolas públicas e particulares. Assim, por

exemplo, episódios de **dispersão, conversa, indisciplina, falta de atenção** ocorreram, em média, 9,7 vezes em cada sala de aula de escola pública e 8,6 vezes em cada sala de escola particular. Como se pode observar na tabela, este foi o tipo de episódio mais freqüente, tanto nas salas de aula de escola pública, quanto nas de escola particular. O segundo tipo de episódio mais freqüente, em ambos os grupos de escola, foi o constituído por **briga ou desentendimento entre alunos**, porém com uma freqüência bem menor que o episódio anterior (em média, 2,9 vezes em cada sala de escola pública e 3,5 vezes em cada sala de escola particular). O tipo de episódio menos freqüente - **brincadeira de alunos pautada pelo tema violência** – teve poucas ocorrências, em todas as salas observadas (em média, 0,5 vezes nas escolas públicas e 0,4 vezes nas particulares).

Esses dados permitem delinear, mesmo que a grosso modo, o quadro que caracteriza as salas de aula observadas, no que se refere a esses três tipos de episódios: predominam os episódios mais diretamente relacionados a tarefas acadêmicas (**dispersão, conversa, indisciplina, falta de atenção**); a seguir, mas bem menos freqüentes, ocorrem os episódios que envolvem relações conflituosas entre os alunos, referentes a aspectos acadêmicos e/ou sociais (**briga ou desentendimento entre alunos**); e, por último, com uma freqüência baixa, as brincadeiras que envolvem comportamentos que simulam ações violentas, e que podem ocorrer individualmente, em duplas ou grupos de alunos (**brincadeira de alunos pautada pelo tema violência**).

Uma outra consideração a ser feita é a de que as professoras, em várias ocasiões, apresentaram mais de uma ação por episódio. Por exemplo, diante de um episódio em que alguns alunos brincavam de pega-pega durante a aula, a professora A5, de escola pública, mandou que eles se sentassem em suas carteiras, ficou por alguns segundos, olhando "feio" para eles e depois pediu para pararem.

Outro exemplo é o da professora de escola particular, que, diante de um episódio em que um aluno estava batendo no colega, repreendeu esse aluno, dizendo-lhe que não tinha *"...o mínimo de respeito e obediência"* e fez ameaça de castigo, dizendo que *"teria que chamar a mãe dele novamente"* (Professora C5).

Calculou-se, então, a freqüência de ações por tipo de episódio, para os dois grupos de professoras. Este cálculo mostrou que os dois grupos praticamente não apresentam diferenças entre si, já que o número de ações por episódio de **briga ou desentendimento entre alunos** foi 1,2 e por episódio de **brincadeira de alunos pautada pelo tema violência** foi 1,0, para ambos os grupos; apenas em relação ao episódio de **dispersão, conversa, indisciplina, falta de atenção** é que se verificou alguma diferença: 1,3 ações para o grupo de escola pública e 1,1 ações para o de escola particular.

Os três tipos de episódios, acima referidos, pautaram a categorização das reações das professoras, apresentada nas Tabelas 5.1, 5.2 e 5.3 que mostram, para cada tipo de episódio, todas as formas de comportamento que as professoras adotaram em relação aos alunos.

A resposta à indagação sobre quais as **reações mais freqüentemente apresentadas** pelas professoras, frente a cada um dos três tipos de episódio, requeria uma comparação intra grupo, enquanto que a comparação entre os dois grupos evidenciaria a existência de diferenças e semelhanças referentes à **maneira como reagem** as professoras de escolas públicas e particulares, frente a um mesmo tipo de situação em sala de aula.

Para poder comparar os dois grupos, calculou-se a porcentagem de ações, tomando-se o número de ocorrências de cada uma das formas de ação de todas as professoras de um mesmo grupo em relação ao número total de ações relacionadas ao tipo de episódio que as provocou.

Como se pode observar na Tabela 5.1, as formas mais freqüentes de ação das professoras de escola pública, frente aos episódios de **briga ou desentendimento entre alunos** foram: **ignorar**, **repreender** e **pedir para parar**.

Tabela 5.1 – Porcentagem de cada uma das formas de ação realizada diante de episódios de **briga ou desentendimento entre alunos**, por professoras de escola pública (N=98 ações) e particular **(**N=75 ações).

	PORCENTAGEM DE AÇÕES		
FORMAS DE AÇÃO DIANTE DE EPISÓDIOS DE BRIGA OU DESENTENDIMENTO ENTRE ALUNOS	**ESCOLA PÚBLICA**	**ESCOLA PARTICULAR**	**TOTAL (%Média)**
1.Repreende[15]	18,4	17,3	17,9
2.Pede para parar	17,3	14,7	16,0
3.Conversa com, orienta os envolvidos	8,2	21,3	14,8
4.Ignora	21,4	8,0	14,1
5.Adverte ou ameaça castigar	6,1	6,7	6,4
6.Muda ou manda mudar de lugar /voltar à atividade	2,0	8,0	5,0
7.Olha "feio"	7,1	2,7	4,9
8.Ironiza	4,1	5,3	4,7
9.Pede esclarecimento	5,1	4,0	4,6
10.Grita ou fala em voz alta para parar	7,1	1,3	4,2
11.Separa	1,0	5,3	3,2
12.Outros (toma / manda guardar objeto/ castiga / segura pelo braço / bate palma)	2,0	5,3	3,7

Já para as professoras de escola particular, as formas mais freqüentes foram: **conversar/orientar**, **repreender** e **pedir para parar**. Houve, então, coincidência entre os dois grupos no que se refere às ações **repreender** e **pedir para parar**; entretanto, enquanto as professoras de escola particular apresentam,

[15] O termo **repreende** foi utilizado para agrupar as ações das professoras cujas falas envolvem reprovação do episódio ou de aspectos do episódio; na sua maioria, essas falas contém palavras que desqualificam o episódio e os autores do episódio ou seu comportamento, como ocorreu, por exemplo, na fala de uma professora que rotulou o ato de feio e vergonhoso e de outra que rotulou o aluno de cínico.

como ação mais freqüente, **conversar/orientar** (21,3%), as professoras de escola pública **ignoram** os conflitos dos alunos, na mesma porcentagem (21,4%).

As formas de ação apresentadas pelas professoras estão exemplificadas nos episódios relatados a seguir.

Um aluno quebrou a régua do colega, o qual lhe disse que, se não trouxesse uma régua nova, iria *"quebrá-lo na porrada"*. A professora A1 **ignorou** (escola pública).

Uma menina e um menino discutiram a respeito do que ela relatou como uma intromissão do colega na atividade que ela estava realizando, atrapalhando-a. A professora disse ao menino:

> *"Ela quer fazer sem você dizer o que é para fazer; deixe ela aprender, tá?"* (Professora D4, de escola particular).

Esta mesma professora agiu novamente **conversando e orientando** diante de um episódio em que um aluno fez, com os dedos, um gesto usualmente considerado pornográfico, dirigido a uma colega, a qual reclamou para a professora. Esta aproximou-se do aluno e, em voz baixa, orientou-o sobre a inadequação do seu comportamento.

Em uma briga entre dois alunos, um deles disse à professora que o outro estava "abusando". A professora disse, em tom de **repreensão**:

> *"Vocês já vão começar de novo. Isso só acontece porque você dá ousadia"* (Professora B3, de escola pública).

Houve um desentendimento entre uma aluna e um aluno, a menina reclamou e a professora A9 (escola pública) **repreendeu** o menino dizendo que ele era muito novo na sala para estar fazendo gracinhas.

Dois alunos discutem, um corre atrás do outro, tentando dar socos. Um soco pega de raspão. Neste momento, a professora aproxima-se e **separa** os meninos dizendo:

"O que é isso, meninos. Que coisa feia, parem com isso" (**repreende** e **pede para parar**).

Um aluno correu pela sala, batendo na cabeça, braço ou ombros de vários colegas. A professora A3, de escola pública, **pediu a ele para parar**.

As outras formas de ação foram menos utilizadas pelas professoras; exemplos de algumas delas estão nos episódios relatados a seguir.

Como o aluno não atendeu o pedido da professora A3 para parar; ela colocou uma cadeira no canto da sala (cadeira do "bobo") e **advertiu ou ameaçou castigar**, dizendo que ele se cuidasse para não ser o próximo "bobo" a se sentar na cadeira.

Uma aluna estava brigando com seus colegas. A professora C8 (escola particular) **advertiu ou ameaça castigar**: disse que iria chamar a supervisora para tirar a menina da sala.

Uma aluna estava batendo na outra. A professora A2 (escola pública) aproximou-se delas, **separou-**as e **pediu esclarecimento** sobre o acontecido: perguntou à menina que estava batendo por que ela estava fazendo aquilo.

Três alunos estavam xingando uns aos outros; a professora C2 (escola particular) **ironizou** perguntando porque tanta troca de amabilidades.

Uma aluna, que pouco antes havia sido repreendida pela professora por ter debochado de um colega, estava jogando objetos (borracha, apontador) nos colegas. Como **castigo**, a professora C8 (escola particular) expulsou-a da sala.

Pode-se observar uma diferença entre as professoras de escola pública e de escola particular: as de escola pública ignoram mais, enquanto que as de escola particular conversam e orientam com maior freqüência.

Os dados da Tabela 5.1 permitem delinear, frente aos episódios de **briga ou desentendimento entre alunos**, o seguinte quadro: as professoras de **escola pública ignoram**, **repreendem** e **pedem para parar** com maior freqüência, nesta ordem. Com uma freqüência que corresponde a aproximadamente um terço das ações anteriores, essas professoras **conversam ou orientam**, **olham "feio"**,

gritam ou falam em voz alta para parar e **advertem ou ameaçam castigar**. As ações restantes são menos utilizadas por essas professoras.

As ações relacionadas na Tabela 5.1 forem agrupadas em ações repressivas (as de número 1, 5, 7, 8, 10 e 12), ações apaziguadoras (2, 3, 6, 9 e 11) e ações neutras (4). Com esse agrupamento, tem-se, para as salas de aula de escola pública, o seguinte: as ações repressivas são mais freqüentes (44,8), em seguida estão as apaziguadoras (33,6%) e, por fim, as neutras (21,4%).

Para as salas de aula de **escola particular**, esse quadro assume os seguintes contornos: as professoras conversam ou **orientam**, **repreendem** e **pedem para parar** com maior freqüência, nesta ordem. A seguir, com uma freqüência menor que a metade das ações anteriores, as professoras **ignoram**, **mandam mudar de lugar ou voltar à atividade** e **advertem ou ameaçam castigar**. Agrupando suas ações em repressivas, apaziguadoras e neutras, tem-se uma clara superioridade das ações apaziguadoras (53,3%), vindo, em seguida, as ações repressivas (38,6%) e, por último as ações neutras (8%).

As formas de ação adotadas pelas professoras frente a episódios de **dispersão, conversa, indisciplina, falta de atenção de alunos**, relacionadas na Tabela 5.2, apresentam-se com uma maior diversidade que as realizadas ante os episódios de briga ou desentendimento entre alunos.

Tabela 5.2 – Porcentagem das formas de ação realizadas diante de episódios de **dispersão, conversa, indisciplina, falta de atenção de alunos**, por professoras de escolas pública (N=351 ações) e particular **(**N=177 ações).

	PORCENTAGEM DE AÇÕES		
FORMAS DE AÇÃO DIANTE DE EPISÓDIOS DE DISPERSÃO, CONVERSA, INDISCIPLINA, FALTA DE ATENÇÃO DE ALUNOS	**ESCOLA PÚBLICA**	**ESCOLA PARTICULAR**	**TOTAL (% Média)**
1.Reclama de conversa, indisciplina ou falta de atenção	10,8	25,4	18.1
2.Pede para parar	11,1	11,9	11,5
3.Muda ou manda mudar de lugar, ou voltar para seu lugar ou sentar-se	9,7	10,7	10,2
4.Adverte, ameaça castigar	10,8	7,9	9,4
5.Grita ou reclama em voz alta	9,4	5,6	7,5
6.Chama pelo nome	8,3	5,6	7,0
7.Ignora	5,4	6,8	6,1
8.Conversa com, orienta os envolvidos	4,8	5,1	5,0
9.Pede esclarecimentos	4,6	2,8	3,7
10.Segura ou puxa o aluno pelo braço / queixo / pescoço / ombro	3,4	2,8	3,1
11.Olha "feio"	2,6	2,8	2,7
12.Ironiza	3,1	2,3	2,7
13.Manda voltar à atividade	4,0	1,1	2,6
14.Canta música / conta números / faz brincadeira / conta piada	1,1	3,4	2,3
15.Castiga	1,4	2,8	2,1
16.Castiga fisicamente (empurra / dá tapa ou beliscão / puxa o cabelo / bate com a régua	3,1	0,0	1,6
17.Bate na mesa / bate palma	2,6	1,1	1,4
18.Outros (toma objeto / anota o nome do aluno / pede para abaixar a cabeça na carteira ou fazer exercício de respiração / fala mais alto sobre o assunto da aula / faz pergunta sobre o assunto da aula)	2,8	2,3	2,6

Diante de episódios de **dispersão, conversa, indisciplina, falta de atenção de alunos**, as ações mais freqüentemente realizadas pelas professoras, tanto de escola pública, quanto de escola particular foram: **reclama de conversa, indisciplina, falta de atenção**, **pede para parar**, **muda ou manda mudar de lugar, ou voltar para seu lugar ou sentar-se** e **adverte, ameaça castigar**. Em seguida, estão as ações: **grita ou reclama em voz alta**, **chama pelo nome**, **ignora**, **conversa com, orienta** os envolvidos.

A seguir, são apresentados vários exemplos de ações ocorridas diante de episódios de **dispersão, conversa, indisciplina, falta de atenção de alunos**, realizadas pelas professoras de escolas pública e particular.

Vários alunos estavam conversando ou dispersos, andando pela sala. A professora B1 (escola pública) **reclamou da falta de atenção**, pedindo que prestassem atenção à aula **chamou-os pelos nomes** e **pediu para parar**.

Três alunos começaram a jogar bola na sala de aula. A professora C3, de escola pública, aproximou-se e tomou a bola (**outros – toma objeto**), dizendo que a sala de aula não era nem hora, nem lugar para isso (**reclama da indisciplina**).

Um menino estava contando a outro, que estava em pé, algo acontecido no estádio de futebol, no dia anterior. A professora C1 (escola particular) disse ao primeiro menino que ele deveria fazer o dever (**manda voltar à atividade**) e mandou que o segundo se sentasse (**manda sentar-se**). Disse, ainda que tiraria o recreio de quem não se comportasse bem (**adverte, ameaça castigar**).

Um aluno jogava bolinhas de papel nos outros. A professora B1 (escola pública) disse que, se continuasse fazendo isso, iria colocá-lo fora da sala (**adverte, ameaça castigar**).

A ação **adverte, ameaça castigar** é uma das mais freqüentes; no entanto, a ameaça geralmente não era efetivada em forma de castigo. Como se pode observar, na Tabela 5.2, a ação de castigar ocorreu em uma porcentagem bem menor do que a de advertir. Os castigos mais comumente utilizados pela professoras foram os de expulsar da sala, mandar para a coordenação ou para a direção da escola, chamar os pais para conversar, deixar sem recreio e retardar a saída. Algumas poucas vezes foram observados castigos diferentes desses, como

os relatados a seguir. Um aluno de escola pública, que já havia sido advertido anteriormente, estava em pé. A professora A3 chamou-o em voz alta e mandou que ele se sentasse na cadeira do "bobo" (**castiga**). Uma aluna, também de escola pública, foi impedida de entrar na sala de aula pela professora B12, a qual disse que ela só entraria depois que a mãe, que já havia sido chamada, comparecesse à escola (**castiga**). A professora A6, de escola pública, **castigou** um aluno colocando-o na frente da sala, em pé, com o rosto voltado para o quadro.

Convém esclarecer que as ações **empurra / dá tapa ou beliscão / puxa o cabelo / bate com régua no aluno** poderiam ter sido incluídas na ação **castiga**, porém, julgou-se importante separá-las como castigos físicos, por terem uma outra conotação no contexto escolar, não apenas quanto à sua proibição legal, mas também no que se refere à questão ética. Mesmo que, em certas situações, certos castigos não físicos possam ter efeitos psicológicos mais danosos que os produzidos por castigos físicos, estes últimos são mais condenados pela comunidade em geral.

Exemplos de outras ações estão contidos nos episódios a seguir relatados:

Os alunos estavam conversando alto e continuamente, durante a atividade de leitura. Não acompanhavam, no livro, a leitura que uma aluna, solicitada pela professora, fazia, em voz alta. Uma outra aluna reclamou do barulho, mas a professora B2 (escola pública) **ignorou**.

A professora C7 (escola particular) **segurou pelo braço** um aluno que estava em pé e o **fez sentar-se** na carteira.

A professora A6, de escola pública, levanta-se de sua cadeira e vai até o fundo da sala onde estava um aluno que conversava e brincava. **Pegou-o pelo braço** e o levou à frente da sala, onde o colocou de **castigo** (em pé, com o rosto voltado para o quadro). O menino quis explicar algo, mas a professora interrompeu. Gritando e apontando o dedo para ele, disse: *"Cala a boca, você estava bagunçando até agora lá atrás."*

Um aluno estava conversando com outro. A professora A8 (escola pública) gritou para ele calar a boca e tomar jeito (**grita ou reclama em voz alta**).

Três alunos conversavam e brincavam enquanto a professora D2 (escola particular) estava comentando o texto. Ela disse:

> *"Vocês três estão demais. Eu não vou ficar aqui até o fim da aula ouvindo vocês conversando e brincando, sem prestar atenção à aula"* (**reclama de conversa e falta de atenção**).

Enquanto falava, mudava a carteira de um deles de lugar, distanciando-o dos outros dois alunos (**muda de lugar**). E acrescentou:

> *"Se continuar assim, no fim da aula vocês vão me acompanhar ao SOE"* (**adverte, ameaça castigar**).

Um menino estava em pé e a professora A8 (escola pública) **beliscou** o seu braço e **mandou que ele se sentasse**.

Vários alunos terminaram de fazer o teste e começaram a conversar. A professora D4 (escola particular) disse:

> *"Quem já acabou e está conversando deve conversar baixo. O melhor é não conversar para não atrapalhar os colegas que ainda não terminaram. Quando vocês fizeram a sua prova, fizeram com tranqüilidade, com silêncio"* (**conversa, orienta**).

Os alunos estavam conversando muito. A professora C5, de escola pública, começou a **cantar uma música**, cuja letra versava sobre silêncio e os alunos acompanharam-na.

As dezessete formas de ação relacionadas na Tabela 5.2 foram agrupadas em **ações repressivas** (as de número 1, 4, 5, 10, 11, 12, 15, 16 e 17), **ações redirecionadoras da atenção** (2, 3, 6 e 13), **ações orientadoras do comportamento** (8, 9 e 14) e **ações neutras** (7). Os dados da referida tabela mostram que as ações repressivas foram utilizadas com maior freqüência que as demais, tanto pelas professoras de escola pública quanto pelas de escola

particular, com uma porcentagem média de 48,6%. A seguir, vieram as ações redirecionadoras da atenção, com 31,3%. Com uma porcentagem bem menor (11%), foram realizadas as ações orientadoras do comportamento dos alunos e, por último, as ações neutras, com 6,1%.

É interessante destacar que as ações orientadoras, que seriam as mais desejáveis, tendo em vista a função formadora da escola, foi a menos freqüente, excetuando as neutras, para ambos os grupos.

Conforme já foi assinalado, em se tratando dos dois tipos anteriores de episódio, as professoras apresentaram, muitas vezes, mais de uma ação para o mesmo episódio. No caso de **brincadeira pautada pelo tema violência**, porém, verificou-se apenas uma ação para cada episódio.

Dessa forma, como ocorreram poucos episódios de **brincadeira entre alunos pautada pelo tema violência**, durante as sessões de observação, poucas também foram as ações das professoras relacionadas a tais episódios e, também, pouco variadas foram as suas formas, como se vê respectivas na tabela abaixo.

Tabela 5.3 – Porcentagem de ações realizadas diante de episódios de **brincadeira entre alunos pautada pelo tema violência**, por professoras de escolas pública (N=16 ações) e particular (N=8 ações).

	PORCENTAGEM DE AÇÕES		
FORMAS DE AÇÃO DIANTE DE EPISÓDIOS DE BRINCADEIRA PAUTADA PELO TEMA VIOLÊNCIA	ESCOLA PÚBLICA	ESCOLA PARTICULAR	TOTAL (% Média)
1.Ignora	50,0	50,0	50,0
2.Manda parar	37,5	0,0	18,8
3.Conversa, orienta	6,3	25,0	15,7
4.Ironiza	0,0	12,5	6,3
5.Toma objeto	0,0	12,5	6,3
6.Olha "feio"	6,3	0,0	3,2

A ação que as professoras, tanto as de escola pública, quanto as de escola particular, mais adotaram foi a de **ignorar** as brincadeiras pautadas pelo tema violência. Esse dado indica que, em metade das ocorrências, essas brincadeiras não foram consideradas importantes pelas professoras, nem quanto ao significado que pudessem ter no contexto da violência, nem como uma brincadeira que estivesse atrapalhando o andamento da aula. A seguir, são apresentados três episódios de **brincadeira pautada pelo tema violência** que foram ignorados pelas professoras.

Uma aluna tirou, de um saco, uma espingarda feita de jornal, apontou-a para alguns alunos e fez como se estivesse esquadrinhando. A professora D4, de escola particular, **ignorou**.

Também a professora B10, de escola pública, **ignorou** a brincadeira de três meninos que estavam dando socos no ar, junto do rosto de um outro menino.

Um aluno de escola pública chegou junto à janela da sala, fez "pontaria" com o lápis (como se o lápis fosse uma arma), em direção a uma senhora que passava na rua e disse: *"Agora vou dar um tiro naquela mulher."* Os outros alunos riam e comentavam: *"Ele disse que vai dar um tiro..."* O menino, ainda apontando o lápis para a rua, disse: *"Vou dar um tiro naquele velhinho."* A professora A11 **ignorou** todo o episódio.

A ação de **mandar parar** foi a segunda ação mais freqüente, mas apenas para as professoras de escola pública. Nenhuma das professoras de escola particular fez uso desse tipo de ação. Um exemplo desta ação é mostrado a seguir.

Alguns meninos de escola pública estavam brincando de mostrar o muque e simular murros. A professora A5 **mandou parar** com a brincadeira.

Três professoras, uma de escola pública e duas de particular agiram de modo a **conversar, orientar** os alunos envolvidos nas brincadeiras, como fez a professora A2, de escola pública, frente ao episódio em que dois alunos fizeram espadas com massa de modelar e simularam uma luta. A referida professora pediu que desmanchassem as espadas e disse que deveriam usar o material para fazerem coisas bonitas (**conversa, orienta**).

Ironiza, **toma objeto** e **olha "feio"** foram ações realizadas cada uma por apenas uma professora, e estão abaixo relatadas.

A ação com o tom de ironia foi feita por uma professora de escola particular, diante de um episódio em que dois alunos estavam brincando de beliscar um ao outro. A professora **ironizou** dizendo:

> *"Não estou acreditando que vocês estão brincando de ficar beliscando o outro!"* (Professora C9).

A professora C13, de escola particular, protagonizou a ação de **tomar objeto** em uma situação em que uma menina estava brincando de esgrima com um colega, usando a tesoura como espada. A professora tomou a tesoura e disse que os meninos só deveriam pegar tesouras quando fossem recortar.

Já a ação de **olhar "feio"** foi realizada por uma professora de escola pública, em um episódio no qual dois alunos brincavam de lutar. A professora A4 interrompeu o que estava fazendo e **olhou "feio"** para eles.

Também em relação a essas ações, fez-se uma qualificação que conduziu ao seguinte agrupamento: ações **neutras** (as de número 1), ações **repressivas** (2, 4, 5 e 6) e ações **orientadoras** (3). As ações **neutras** predominaram sobre as demais (50%), sendo seguidas pelas **repressivas** (34,6%) e, depois, pelas **orientadoras** (15,7%).

Os registros das observações relativos às ações frente a episódios de **brincadeira pautada pelo tema violência** mostram que, quando houve intervenção das professoras, esta pareceu motivada, na maioria dos casos, pelo fato de que as brincadeiras dos alunos eram vistas como indisciplina e que, portanto, perturbavam a ordem na sala de aula.

De acordo com Vygotsky (1989), as crianças em idade escolar mostram, inicialmente, um predomínio da ação sobre o significado, mas é nessa faixa de idade que surge, pela primeira vez, uma estrutura de ação que coloca a primazia do significado; entretanto, o significado vai exercer, sobre o comportamento da criança, uma influência que é limitada pelos aspectos estruturais da ação. Por

exemplo, quando um aluno empunha o braço de uma carteira como se fosse uma espingarda, como se observou na sala da professora A6, e faz, com a voz, sons que se assemelham a tiros, ele não está se comportando apenas de forma simbólica; sua ação permite, nas palavras de Vygotsky (1984),

> *"...que as categorias básicas da realidade passem através de sua experiência"* (p.114).

O brinquedo é um importante fator de desenvolvimento. Na idade escolar, ele permeia a atitude da criança em relação à realidade; assim, essas brincadeiras que simbolizam a violência, permeiam a forma com a qual a criança lida com uma realidade que traz, no seu bojo, a violência. Entretanto, ao ignorá-las ou tratá-las como mera indisciplina, as professoras parecem não se dar conta de sua importância na construção da subjetividade de seus alunos.

Nos registros das observações em sala de aula, foram identificados vários comentários feitos pelas professoras sobre os alunos. Eram comentários feitos em voz alta, ora dirigidos à observadora, ora ao aluno que motivou o comentário, ora à classe como um todo. Alguns deles, em escolas públicas, foram dirigidos a mães de alunos que chegavam à porta da sala de aula em busca de alguma informação da professora sobre seus filhos.

Para esses comentários, elaborou-se uma outra categoria: a de **Comentários feitos pela professora sobre os alunos**, dividida em **Comentários elogiosos, Comentários reprovadores** e **Comentários pejorativos** a respeito de comportamentos ou características dos alunos, cada qual com suas sub-categorias. A freqüência de comentários feitos pelas professoras de escola pública foi, em média, 3,1 comentários, enquanto que a das professoras de escola particular foi de 1,8 comentários.

A Tabela 5.4 mostra a porcentagem com que cada tipo de comentário ocorreu nas salas de aula das escolas públicas e particulares.

Tabela 5.4 – Porcentagem de **Comentários elogiosos, reprovadores e pejorativos,** feitos pelas professoras de escola pública (N=90 comentários) e de escola particular (N=33 comentários).

COMENTÁRIOS	ESCOLA PÚBLICA (%)	ESCOLA PARTICULAR (%)	TOTAL (% Média)
Elogiosos	15,6	24,2	19,9
Reprovadores	74,4	63,6	69,0
Pejorativos	10,0	12,1	11,1

Os dados desta tabela indicam que, para ambos os grupos de professoras, os comentários feitos em sala de aula distribuem-se da mesma maneira, ou seja, apresentam-se com uma porcentagem bem superior de **comentários reprovadores** em relação aos demais, vindo, em segundo lugar, **os comentários elogiosos** e, por último, os **comentários pejorativos**. Assim, esses dados confirmam o que se observa costumeiramente nas escolas: as professoras dão mais atenção aos comportamentos que consideram inadequados do que aos considerados adequados. Na visão das observadoras, isto contribui para formar, na sala de aula, um clima pouco prazeroso, em que professor e alunos, ao invés de constituírem um conjunto construtivo, parecem colocar-se em trincheiras opostas. Esta visão concorda com a afirmação de Dimenstein (1999) de que a escola contribui para aumentar a frustração do aluno, ao fazê-lo sentir-se incompetente e "burro" e humihando-o com a repetência, numa forma de punição diária. A professora e o colega, diz Dimenstein,

> "são apenas mais um adversário de sua existência, num círculo da marginalidade" (p. 5).

Considerando a diferença quanto ao número de professoras que compõem os dois grupos, para poder compará-los foi necessário calcular a freqüência de comentários relativa ao número de professoras de cada grupo.

Tabela 5.5 – Freqüência de **Comentários elogiosos, reprovadores e pejorativos,** relativa ao número de professoras de escola pública (N=29 professoras) e de escola particular (N=18 professoras).

	No. DE COMENTÁRIOS POR PROFESSORA	
COMENTÁRIOS	**ESCOLA PÚBLICA**	**ESCOLA PARTICULAR**
Elogiosos	0,5	0,4
Reprovadores	2,3	1,2
Pejorativos	0,3	0,1

Aqui se mantém a mesma distribuição mostrada na tabela anterior, porém, pode-se observar que as professoras de escola pública fizeram mais comentários de todos os três tipos que as professoras de escola particular, com uma diferença muito pequena referente aos comentários **elogiosos** e **pejorativos**. A diferença que merece destaque é a que diz respeito aos comentários **reprovadores**: as professoras de escola pública fazem, em média, 2,3, ao passo que as de escola particular fazem 1,2 comentários **reprovadores**.

As tabelas que se seguem (5.4.1, 5.4.2 e 5.4.3) mostram as sub-categorias identificadas em cada um dos três tipos de comentário, acompanhadas das porcentagens com que ocorreram nas escolas públicas e particulares. Os critérios utilizados para classificar os comentários nas diferentes sub-categorias estão especificados no **Sistema de Categorias**.

Tabela 5.4.1 – Porcentagem de cada sub-categoria de **comentários elogiosos** das professoras de escola pública (N=90 comentários) e de escola particular (N=33 comentários).

	PORCENTAGEM DE COMENTÁRIOS		
COMENTÁRIOS ELOGIOSOS	**ESCOLA PÚBLICA**	**ESCOLA PARTICULAR**	**TOTAL (% Média)**
1.A comportamento acadêmico	10,0	24,2	17,1
2.A comportamento social	5,6	0,0	2,8

Conforme já se destacou anteriormente, apenas 19,9% dos comentários foram elogiosos. A tabela acima mostra que a grande maioria destes elogios referiu-se a comportamentos acadêmicos, tanto para as professoras de escola pública, quanto para as de escola particular, estas últimas apresentando, entretanto, uma porcentagem superior. Seguem-se alguns exemplos de **elogios a comportamentos acadêmicos**.

Aos alunos que mostravam o dever feito, a professora C11, de escola particular, dirigia elogios do tipo: *"bom"*, *"muito bem"*.

A professora B16, de escola pública, dirigiu aos alunos um comentário elogioso, a respeito dos textos por eles redigidos, dizendo:

> *"Eu tive surpresas maravilhosas com os textos que vocês escreveram. Alguns poderiam ter escrito mais. Outros, que não escrevem muito, escreveram páginas completas. As figuras estão lindas, vocês tiveram muito bom gosto. Não é que eu não soubesse do que vocês são capazes, vocês é que não sabem do que são capazes"* (Professora B16).

A professora A13, de escola pública, pediu que alguém fizesse a leitura do texto em voz alta. Um aluno ofereceu-se e fez a leitura. A professora elogiou a sua participação e a leitura feita.

Elogios a comportamentos sociais foram observados apenas nas salas de aula de escolas públicas, de onde foram retirados os seguintes exemplos:

Depois de comentar, com os alunos, um desentendimento entre alguns meninos ocorrido no pátio da escola, no dia anterior, uma professora disse à observadora:

> *"Esses alunos não são agressivos, quase não brigam. Quando eu estou doente, se preocupam, perguntam: pró, como é que você está?"* (Professora B6).

A professora A5, de escola pública, dirigindo-se à observadora, disse que a turma dela era das mais tranqüilas e educadas da escola.

Já se destacou, anteriormente, que os **comentários reprovadores** constituíram a grande maioria dos comentários, tanto das professoras de escola pública (74,4%), quanto das de escola particular (63,6%). Foram identificadas sete sub-categorias destes comentários, as quais estão especificadas na tabela que se segue.

Tabela 5.4.2 – Porcentagem de cada sub-categoria de **comentários reprovadores** das professoras de escola pública (N=90 comentários) e de escola particular (N=33 comentários).

	PORCENTAGEM DE COMENTÁRIOS		
COMENTÁRIOS REPROVADORES	**DE ESCOLA PÚBLICA**	**ESCOLA PARTICULAR**	**TOTAL (Média)**
1.A indisciplina	21,1	18,1	19,6
2.A comportamento acadêmico	30,0	6,1	18,1
3.A comportamento social	14,4	12,1	13,3
4.A má postura	2,2	12,1	7,2
5.A comportamento anti-higiênico	3,3	6,1	4,7
6.A comportamento anti-convencional	2,2	6,1	4,2
7.A atraso ou falta à aula	1,1	3,0	2,1

A sub-categoria de comentário reprovador mais utilizada pelas professoras de escola particular foi a de **comentário reprovador a indisciplina**, enquanto que as professoras de escola pública utilizaram mais o comentário **reprovador a comportamento acadêmico**, mas apresentando, também, uma alta freqüência de **reprovação à indisciplina**. Estão descritos, abaixo, alguns exemplos dessas duas sub-categorias.

A professora C11, de escola particular, dirigiu-se à observadora dizendo-lhe:

> *"Pode anotar aí que eu sou louca, violenta, que grito com os meninos, que não é mentira. Com eles tem que ter pulso firme, senão eles tomam conta."*

E acrescentou:

> *"A escola é um manicômio, pois os meninos não são fáceis"* (**comentário reprovador a indisciplina**).

A mãe de uma aluna chegou à porta da sala, chamou a professora e pediu-lhe informações sobre sua filha. A professora B10, de escola pública, disse que a menina conversa muito em sala de aula (**comentário reprovador a indisciplina**).

A professora C7 (escola particular) chamou um aluno para fazer a correção do dever de casa no quadro. Como ele não soube fazer, a professora disse que não era possível que ele não soubesse o assunto que havia sido dado. Disse, gritando, que ele estava mal, que não sabia nada. Ficou gritando, ao lado do menino, dizendo à turma que ele precisava aprender, por isso quem iria responder toda a questão seria ele. Ela batia a mão no quadro e gritava bem perto do rosto do aluno. Disse que, assim, ele tiraria uma péssima nota na prova (**comentário reprovador a comportamento acadêmico**).

As sub-categorias exemplificadas a seguir foram pouco freqüentes nas salas de ambos os grupos de professoras.

Ao reprovar a forma como um aluno pediu uma borracha ao colega, a professora B10, de escola pública, comentou, dirigindo-se ao aluno, que quando se pede algo deve-se usar *"por favor"* (**comentário reprovador a comportamento social**).

Também uma **reprovação a comportamento social** foi feita pela professora B15, de escola pública. Sem especificar os alunos e sem se dirigir a alguém em particular, ela comentou que os meninos estavam muito mal educados.

A professora D1 (escola particular), ao verificar que um aluno estava sentado com o corpo virado para o lado, disse que ele devia *"sentar-se direito"* (**comentário reprovador a má postura**).

Um exemplo de **comentário reprovador a comportamento anti-higiênico** foi observado na sala da professora C5, de escola particular, a qual disse aos alunos que eles estavam sujando demais a sala de aula e que deveriam preservar o ambiente em que vivem. Outro exemplo foi o comentário de uma professora de escola pública: um aluno tossiu junto ao rosto de um colega e a professora comentou:

> *"O que é isso! A pessoa tem que botar a mão na boca, na hora de tossir."* (Professora A3)

Na hora da merenda, feita em sala de aula, um aluno comia de uma forma que pareceu ser reprovada pela professora A8, de escola pública. Ela puxou os cabelos do menino e disse que ele deveria comer com educação (**comentário reprovador a comportamento anti-convencional**).

Referindo-se a uma tatuagem que viu no braço de um aluno, a professora C13, de escola particular, disse que era feio e que não sabia como as mães permitiam que os filhos fizessem isso (**comentário reprovador a comportamento anti-convencional**).

Quanto ao **comentário reprovador a atraso ou falta à aula**, foram apenas duas as ocorrências, uma de escola pública e outra de escola particular. Nesta última, alguns alunos chegaram atrasados à aula. A professora C5 disse que eles não estavam cumprindo o horário de início das aulas e comentou que eles deviam estar dormindo muito tarde e por isso não acordavam cedo.

A última categoria foi a de **comentários pejorativos**, os quais caracterizavam-se por depreciar o comportamento do aluno ou zombar dele, como no caso do comentário de que o aluno

> *"...não aprende nada, ele é meio tonto mesmo, acho que não é normal."*

É claro que o tom utilizado pela professora, ao tecer o comentário, ajudou a observadora a adjetivá-lo.

Os **comentários pejorativos**, menos freqüentes que os elogiosos e os reprovadores, foram feitos em uma porcentagem de 10,0% pelas professoras de escola pública e de 12,1% pelas professoras de escola particular, divididos em duas sub-categorias, como mostra a tabela que se segue.

Tabela 5.4.3 – Porcentagem das sub-categorias de **Comentários pejorativos** das professoras de escola pública (N=90 comentários) e de escola particular (N=33 comentários).

	PORCENTAGEM DE COMENTÁRIOS		
COMENTÁRIOS PEJORATIVOS	**ESCOLA PÚBLICA**	**ESCOLA PARTICULAR**	**TOTAL (Média)**
1.Zombaria	3,3	9,1	6,2
2.Crítica depreciativa	6,7	3,0	4,9

Os dados desta tabela mostram que as professoras de escola particular fizeram mais zombarias enquanto que as de escola pública fizeram mais comentários depreciativos dos comportamentos dos alunos. Estão apresentados, a seguir, algumas **zombarias** e **críticas depreciativas** que exemplificam os comentários pejorativos observados em sala de aula.

A professora A6 (escola pública) disse a um aluno que, se ele não se interessasse pelo estudo, iria transferi-lo para outra turma. E continuou dizendo:

> *"Já tem dois anos que você está aqui. Estou te dando um prazo. Se você não melhorar, vou colocar você na sala de* (disse o nome de uma outra professora).

Aproximou-se de mim e disse, em voz alta, que esse menino não se interessa pela escola e que ele não aprende de forma alguma. *"Ele é meio tonto"*, finalizou (**crítica depreciativa**).

A professora B3 (escola pública) perguntou a um aluno porque ele estava faltando às aulas; ele respondeu que, no dia anterior, estava com dor de cabeça. A

professora disse que ele era mentiroso, pois alguns alunos viram-no jogando bola (**crítica depreciativa**).

Um aluno deu um exemplo que nada tinha a ver com o assunto e a professora C6, de escola particular, comentou que ele era muito inteligente para dizer aquela bobagem (**crítica depreciativa**).

Referindo-se a uma tatuagem meio apagada no braço de uma aluna, a professora C13 perguntou se ela não havia tomado banho (**zombaria**).

Um menino foi até onde estava a professora e disse algo. A professora B15, de escola pública, perguntou se ele era maluco, fazendo gestos circulares, junto à cabeça, com as mãos (**zombaria**).

A **crítica depreciativa**, de um modo geral, colocava o aluno criticado em uma situação ridicularizadora perante seus colegas e perante a observadora, causando um certo constrangimento ao aluno. Comumente, os colegas voltavam sua atenção para o aluno criticado e riam ou faziam chacotas. Já a **zombaria** tinha um tom mais leve e, mesmo fazendo com que as atenções se voltassem para o aluno, geralmente não causava o mesmo constrangimento que a crítica depreciativa.

O fato de a crítica depreciativa ter ocorrido mais em escola pública e só ter ocorrido uma única vez em escola particular está, provavelmente, relacionado às próprias características da clientelas atendidas. A clientela de escola particular tem uma exigência maior de um tratamento mais respeitoso do que a clientela de escola pública que, por não pagar a escola, tende a vê-la não como um direito de cidadão, mas como um "favor" que o governo lhe concede. Também em função disso, os órgãos administrativos de ambos os tipos de escola têm tolerâncias diversas a essa postura das professoras, postura que se constitui em mais um fator de agravamento da exclusão social a que estão submetidas as parcelas de baixo nível sócio-econômico da população. E, por paradoxal que possa parecer, o dinamismo e a complexidade das relações sociais envolvidos nas questões histórico-culturais, que levam essas professoras a promover a exclusão social, ao se aliarem ao processo de empobrecimento e de desvalorização social do

magistério, acabam por colocar essas mesmas professoras também na condição de socialmente excluídas.

CAPÍTULO 8

Conclusões

Fazer um capítulo com o título **conclusões** é algo que causa apreensão, por exigir a difícil tarefa de dar uma formulação final aos resultados, de assumir determinadas posturas e de explicitar, enfim, se a pesquisa realizada foi capaz de responder às indagações inicialmente formuladas. É o momento de sair, de vez, "de cima do muro". Por outro lado, porém, é um momento extremamente gratificante, pois conduz a um olhar que descortina o trabalho como um todo, de forma a fazer emergir seus produtos de uma forma mais integrada. Pode-se dizer que é uma tarefa de grande importância, mesmo que se conclua que, para alguns aspectos do trabalho, não há conclusões e sim, novas indagações. Pesquisas que produzem novas indagações que, por sua vez, conduzem a novas pesquisas, estão cumprindo o seu papel de produzir conhecimentos.

Ao propor a investigação do conceito de violência que os professores de ensino fundamental apresentam e, ainda, relacionar esse conceito com as práticas sociais e acadêmicas que os professores desenvolvem em sala de aula, pensava-se em fazer um estudo focalizado no conceito, em sua formação e implicações pedagógicas. Entretanto, foi-se, aos poucos, impondo-se o estudo da violência, de modo que se tivesse, praticamente, dois estudos em um, de forma que, ao serem integrados, pudessem aumentar a compreensão a respeito dos dados. Os dados coletados formaram dois conjuntos, separados em função dos dois procedimentos através dos quais foram obtidos: entrevista semi-estruturada e observação em sala de aula. Esses dois conjuntos têm, portanto, características distintas, e foram planejados sob a hipótese de se tornarem complementares.

A seqüência de exposição, neste capítulo, acompanha a seqüência dos **objetivos** da pesquisa, procurando verificar se os resultados obtidos foram capazes de responder às suas formulações. Assim, o início é dado pelas considerações sobre a DESCRIÇÃO DO **CONCEITO DE VIOLÊNCIA**, requerida pelo Objetivo 1.

Os dados das entrevistas foram classificados, primeiramente, nas CLASSES de violência: **estrutural**, **de resistência**, **de resistência deslocada** e **de delinqüência**, para verificar se esses sub-conceitos estão presentes no conceito de violência das professoras.

A **violência de delinqüência** faz parte do conceito de violência de todas as professoras; além disso, aproximadamente 15% das professoras apresentaram, dentre as quatro classes, unicamente a violência de delinqüência. Esse dado, apesar de referir-se a uma minoria das professoras, corrobora a colocação de Minayo (1994) a respeito da redução da violência à delinqüência, de forma que, a despeito de toda a sua complexidade, o conceito de violência se restrinja às condutas delinqüentes e, portanto, fora da lei socialmente reconhecida. Este tipo de redução criticada por Minayo, apesar de não estar mais presente em muitos dos estudos recentes sobre a violência, é freqüente em grande parte da imprensa e da população em que se inserem as professoras entrevistadas. Entretanto, este reducionismo não está presente no conceito da grande maioria das professoras, já que dele faz parte a **violência estrutural**. Esta classe de violência refere-se à opressão, repressão, exclusão, discriminação que as estruturas organizadas e institucionalizadas (famílias e instituições sociais em geral, sistemas econômico, políticos, culturais) exercem sobre indivíduos, grupos, classes e nações. Dessa forma, ao incluir a **violência estrutural** no seu conceito, a grande maioria das professoras está apresentando uma consciência social mais ampla, desde que se mostra sensível à influência que as estruturas sociais exercem sobre as ações humanas e, portanto, sobre a violência que, muitas vezes, faz parte dessas ações.

As **violências de resistência** e de **resistência deslocada** aparecem no conceito de uma pequena minoria das professoras, com uma participação maior da **resistência deslocada**. Esta última classe foi acrescentada à classificação feita por

Minayo (1994) com a finalidade de possibilitar a classificação de dados que tinham características de violência de resistência, mas que não se encaixavam na classe de violência de resistência, na forma como foi descrita por Minayo. A classe adicionada mostrou-se adequada à classificação pretendida, como demostram os resultados; ao ampliar o leque de dados classificados, mostrou-se mais abrangente e mais condizente com os padrões sócio-culturais vigentes na sociedade brasileira.

As CONSEQÜÊNCIAS da violência foram categorizadas em **física**, **social** e **psicológica**. Na verdade, esses três termos especificam o tipo de dano produzido pela violência nas pessoas que dela são vítimas, observando-se que os tipos não se excluem mutuamente, o que quer dizer que uma mesma violência pode produzir, simultaneamente, dois ou os três tipos de dano.

A **conseqüência física** foi indicada por todas as professoras entrevistadas, e a **social**, por uma grande maioria. Já a **psicológica** foi a conseqüência menos citada pelas professoras. Tais resultados confirmam o que tem sido relatado em vários trabalhos: a violência que causa dano físico é mais facilmente identificada como violência do que a que causa dano social ou psicológico, pois o dano físico é, por sua vez, mais facilmente reconhecido como tal. O mesmo não ocorre, no entanto, com a **conseqüência social** e, mais acentuadamente, com a **psicológica**; as conseqüências psicológicas da violência são mais difíceis de serem vistas e, portanto, de serem avaliadas como dano, sendo que até mesmo as vítimas da violência têm, muitas vezes, dificuldades para fazer esta avaliação.

As MODALIDADES de violência colocam a categorização em um nível de especificidade maior que a das CLASSES. Balizada por dois critérios: a) *status* ou posição social que as pessoas envolvidas ocupam no momento em que ocorre a violência e b) tipo de questão que foi o pivô da violência, esta categorização, aplicada aos dados das entrevistas, permitiu a identificação de doze diferentes modalidades presentes no conceito de violência das professoras entrevistadas.

A modalidade **violência de marginais** faz parte do conceito de todas as professoras, o que está perfeitamente de acordo com a literatura que relata ser esta a modalidade que mais mobiliza a população de todas as camadas sociais, nela provocando fortes sentimentos de medo e insegurança. Este resultado é, ainda, coerente com o obtido em relação à CLASSE **violência de delinqüência**, também presente no conceito de todas as professoras.

A **violência na escola** é outra modalidade que está presente no conceito de praticamente todas as professoras. Este é um resultado esperado, considerando que o ambiente escolar constitui grande parte do cotidiano das professoras entrevistadas. As sub-categorias desta modalidade especificam os membros entre os quais ocorre a violência e, ainda, a direção desta violência, possibilitando, dessa forma, uma caracterização mais adequada do conceito. A sub-categoria mais freqüente foi a **violência entre alunos**, apontada por aproximadamente 90% das professoras, seguida pela **violência de aluno para professor**, esta última, porém, bem menos freqüente, com uma porcentagem abaixo de 40%. Tais dados assemelham-se aos obtidos por Lucinda e col. (1999), em um trabalho sobre violência na escola, no qual os professores relatam a maior incidência de ameaças e agressões entre alunos e, depois, entre alunos e adultos, entre os quais estão incluídos os professores. A **violência de professor para aluno**, mais citada pelas professoras de escola pública, faz parte do conceito de uma minoria das professoras. Menos freqüente ainda foram as violências **de agentes externos para a escola**, **de alunos para a escola** e **de alunos para funcionários**, aparecendo no conceito de pouquíssimas professoras.

A depredação escolar, tanto a realizada por agentes externos à escola, como pelos próprios alunos, faz parte do conceito de poucas professoras. Isto sugere que a depredação não tem, para a grande maioria das professoras, o significado de violência, já que sua ocorrência é freqüente nas escolas públicas e que, portanto, está presente no seu cotidiano, seja através de contato direto com o fato, seja através de notícias veiculadas pela imprensa.

Outra modalidade bastante freqüente foi a **violência familiar**, que envolve membros da família e se refere a questões familiares (incluindo a questão sexual)

ou ao abuso do poder conferido pela posição ocupada pelo membro da família. No caso desta modalidade também foi necessária a especificação em sub-modalidades para melhor caracterizar o conceito. Foram quatro as sub-modalidades identificadas nos discursos das professoras: violências **de pais para filhos**, **de filhos para pais**, **entre o casal** e **entre membros da família**; esta última englobava as citações de violência em que não havia especificação de quais eram esses membros e, conseqüentemente, não apontavam a direção da violência.

Dentre essas quatro sub-modalidades, a mais citada foi a violência **de pais para filhos;** depois, mas com um porcentagem bem menor, a **violência entre o casal** e, a seguir, com uma porcentagem menor ainda, **a violência entre membros**. A violência de **filhos para pais** foi a menos citada, obtendo pouquíssimas indicações. Esses resultados, juntamente com a leitura cuidadosa das falas das professoras, mostram que a referência à **violência familiar** foi feita, na maior parte dos casos, com o objetivo de explicar, ou indicar causas para, as violências praticadas pelas pessoas em geral mas, principalmente, pelos alunos. Estes, ao serem tratados de forma violenta, ou presenciarem a violência em casa, estariam aprendendo a se comportar violentamente.

A **violência contra minorias**, a exemplo das duas modalidades anteriores, foi dividida em sub-categorias que especificam as minorias às quais as professoras fizeram referência. Foram quatro as sub-modalidades identificadas nos dados: **violência contra criança / meninos de rua**, **contra a mulher**, **contra o negro** e **contra o idoso**.

Pouco menos que a metade das professoras apresentaram, no seu conceito de violência, a modalidade **violência contra minorias**, com uma superioridade marcante da sub-modalidade **violência contra criança / meninos de rua**. Esta superioridade mostra uma preocupação maior com as crianças do que com outros grupos, o que condiz com as características da profissão de docentes do ensino fundamental, cujo trabalho é voltado a crianças, num contato cotidiano que proporciona, às professoras, um maior conhecimento de suas peculiaridades e, provavelmente, uma maior sensibilidade a suas necessidades. As outras três sub-modalidades foram indicadas pelas professoras em porcentagens muito pouco

expressivas; no entanto, essas poucas indicações ocorreram inseridas em depoimentos bastante interessantes e reveladores de uma consciência social, pelo menos parcial, da situação de discriminação social de grupos minoritários, existente na sociedade em que vivem essas professoras.

A **violência política**, citada pela quarta parte das professoras, numa porcentagem superior de professoras de escola particular, foi uma modalidade cuja indicação ocorreu, em geral, acompanhada de manifestações de sentimentos produzidos pela percepção da injustiça que o poder político exerce sobre as camadas mais pobres da população, da falta de respeito aos interesses da população, do não cumprimento de promessas de campanha eleitoral e de obtenção de vantagens financeiras em função do cargo.

Um pouco menos de um quarto das professoras apresentou a **violência policial** no seu conceito de violência. Estas professoras falaram sobre tal modalidade de violência de forma reprovadora e, em alguns casos, com indignação a respeito das ações brutais de policiais que usam a sua condição profissional para cometer excessos e infringir a lei. As professoras que citaram a **violência policial** mostram ter consciência dos deveres profissionais dos agentes policiais em defesa dos cidadãos, acrescentando os aspectos legal e ético à sua atuação.

A **violência no trânsito** foi indicada por aproximadamente a mesma porcentagem de professoras que a **violência policial**. Na maioria dos casos, as professoras que citaram esta modalidade relacionaram-na às influências que as condições adversas têm exercido sobre as pessoas, de forma a torná-las estressadas, irritadas, revoltadas, fazendo com que tenham reações agressivas a qualquer problema que surge no trânsito.

As poucas professoras que citaram a **violência no trabalho** mostraram uma consciência crítica a respeito do abuso do poder nas relações de trabalho, ressaltando a posição indigna em que, muitas vezes, os empregados são colocados pelos chefes. Uma das professoras referiu-se a esta modalidade como uma das piores violências contra o ser humano.

Em síntese, as falas das professoras sobre a **violência no trabalho** versaram, principalmente, sobre três aspectos: o abuso do poder, a questão dos valores culturais que colocam como natural esse abuso e a exploração do empregado.

A modalidade **violência contra delinqüentes**, citada quase que só por professoras de escola particular, foi extraída, na maioria dos casos, de relatos de situações vivenciadas pelas professoras e nas quais foram destacados os sentimentos que as professoras experimentaram diante dessas situações. Tais sentimentos denotaram, na sua grande maioria, a consciência do dever de respeitar os direitos humanos, mesmo que as pessoas a que se referem esses direitos sejam delinqüentes.

A **violência contra delinqüentes** envolve, então, a questão dos direitos humanos, tão debatida e comentada em uma enorme quantidade de estudos e eventos que se propõem a discutir e refletir sobre a violência. Considerando a sua grande importância social, é preciso atentar para os rumos desse debate, que têm conduzido a um distanciamento da realidade cotidiana dos cidadãos, sem se preocupar com a sua construção social, histórica e cultural. Ou seja, é preciso evitar que *direitos humanos* se reduzam a um rótulo esvaziado de ações humanas.

A modalidade **violência contra si** foi definida como a que qualquer cidadão comete contra si, de modo a atentar contra sua própria integridade física ou moral e foi identificada, na maior parte das vezes, nas referências das professoras a suicídios por pressão social ou moral, ou a realização de ações que contrariam os próprios princípios.

A **violência contra si**, apesar de estar presente no conceito de poucas professoras, mostrou-se uma modalidade interessante, pois requer, das pessoas que a identificam, a capacidade de atribuir, às exigências sociais que são exercidas sobre os cidadãos, um significado de pressão ou coação e um sentido de violência.

Dentre todas as doze modalidades, a **violência contra o meio ambiente / animais** e a **violência entre vizinhos** foram as menos apontadas pelas professoras entrevistadas, a primeira citada por três e a segunda, por apenas duas professoras.

Apesar de apenas três professoras terem indicado a **violência contra o meio ambiente / animais**, é importante assinalar que, pelo menos estas professoras, têm a visão de que a destruição do meio ambiente constitui uma violência, visão esta que a grande maioria da população não possui.

Com referência à **violência entre vizinhos**, houve manifestação, por parte das duas professoras que a citaram, de sua reprovação à intolerância, à incompreensão e ao desrespeito que permeiam as relações entre vizinhos.

As doze violências comentadas acima fazem parte da categoria MODALIDADE, a qual, apesar de ser mais específica que as categorias anteriores – CLASSE e CONSEQÜÊNCIA - ainda comportou uma maior especificação, de modo que se pudesse abranger outras características do conceito de violência. A análise dos dados mostrou, então, a necessidade de elaborar uma outra categoria que fosse capaz de especificar como são praticadas as diversas modalidades de violência citadas pelas professoras.

Esta outra categoria elaborada foi a FORMA da violência. É importante lembrar que uma mesma modalidade de violência pode ser praticada de FORMAS diferentes. Foram identificadas, nas modalidades citadas pelas professoras, quinze FORMAS de violência. Uma síntese dos resultados a elas referentes está relatada a seguir.

A forma **agressão física** foi citada por quase todas as professoras, tanto de escola pública (96,6%), quanto de escola particular (94,4%). Esta forma foi utilizada para classificar as falas das professoras que usavam os rótulos: agressão física ou violência física, de forma generalizada, ou, então, que indicavam que o agressor havia feito uso de força física para praticar a violência contra a vítima. Assim, toda FORMA **agressão física** produz CONSEQÜÊNCIA **física**, mas nem todas as CONSEQÜÊNCIAS **físicas** são produzidas por **agressão física**. Elas podem ser produzidas, por exemplo, por **agressão com arma de fogo** ou **agressão com arma branca**. A presença da **agressão física** na fala de praticamente todas as professoras está de acordo com a literatura que relata uma maior facilidade na identificação da agressão física como violência.

O **assalto** foi também bastante presente no discurso das professoras de ambos os grupos. Foram feitos, pelas professoras, vários relatos de assaltos, ou alusões a eles, parecendo ser esta uma forma de violência que ocorre com freqüência no seu cotidiano, seja pela própria experiência ou de seus familiares e pessoas próximas, seja através de noticiários da imprensa.

A **agressão verbal** foi a terceira forma mais apontada pelas professoras (80%), as quais fizeram, muitas vezes, alusões à **agressão física** como uma maneira de enfatizar a **agressão verbal**, dizendo que, às vezes, as palavras ferem mais que a violência física. É interessante notar que, dentre as formas de violência mais citadas, a **agressão verbal** foi a única que guarda pouca ou nenhuma relação com a classe **violência de delinqüência** e com a modalidade **violência de marginais**. Esta presença marcante da **agressão verbal** no conceito das professoras está, muito provavelmente, relacionada ao seu ambiente de trabalho, no qual a **agressão verbal** costuma ocorrer com muito maior freqüência que a **física**.

Já as formas **assassinato, agressão com armas de fogo** e **roubo**, assim como **assalto**, acima referido, estão estreitamente relacionadas com a violência delinqüencial, que ocorre em grande escala nos grandes centros urbanos, sendo que **assassinato** e **agressão com armas de fogo** são bastante freqüentes nos locais em que se situam as escolas públicas, principalmente a Escola A.

A forma **abuso sexual** foi apontada por quase metade (45,7%) das professoras. Raramente ocorreu de as professoras relatarem episódios de **abuso sexual** presenciados por elas, pois esta forma de violência é, geralmente, praticada em situações não públicas, de modo a facilitar a consumação do abuso e a dificultar a identificação do seu autor. Algumas relataram episódios que ouviram contar ou que viram em forma de notícias na imprensa, na sua maior parte referindo-se a abusos de crianças e adolescentes praticados por pais ou padrastos, ou a "tarados" ou "maníacos sexuais" que abusam de mulheres e, ainda, a delinqüentes que, ao praticar assaltos ou latrocínios, praticam, também, o abuso sexual. Na sua maioria, porém, as professoras indicaram o **abuso sexual** de

maneira genérica, restringindo-se a fazer referência a expressões como: violência sexual, estupro, abuso sexual.

A **agressão com arma branca ou objeto**, citada por 42,9% das professoras, envolveu uma grande variedade de situações como assaltos em vias públicas, especialmente nos semáforos, brigas em escolas, casas ou ruas e em coações de vários tipos. Nestas ocorrências, as professoras citaram as armas brancas e os objetos seguintes: pedra, lápis, faca, peixeira, vidro, chave de fenda, vassoura, pedaço de pau, canivete, navalha.

A maior parte dos episódios de **agressão com arma branca ou objeto** pode ser colocada na classe **violência de delinqüência** e na modalidade **violência de marginais**.

A **supressão ou restrição de direitos** é uma forma na qual foram classificadas as seguintes violências colocadas pelas professoras: desemprego, salários baixos, falta de lazer, falta de segurança, falta de escola, falta de assistência médica, falta de alimento, falta de amparo social (para as crianças), negação dos direitos dos alunos, desrespeito aos direitos do trabalhador e desrespeito aos direitos do ser humano. A **supressão ou restrição de direitos**, citada por 41,2% das professoras, revela uma visão sócio-estrutural da violência. Esta forma de violência apresenta-se relacionada à classe **violência estrutural** e às modalidades **violência política**, **violência contra minorias** e **violência no trabalho**.

A **briga** envolve uma situação de confronto entre dois ou mais indivíduos, em que há, geralmente, agressão mútua, que pode ser verbal ou física e foi indicada por menos que um terço das professoras. Grande parte dos relatos feitos por estas professoras foram de **brigas** entre alunos ou grupos de alunos, motivadas por disputa de objetos ou de liderança, por discordâncias nos jogos, por sentimentos de vingança, etc., envolvendo agressões verbais e/ou físicas.

A **coação** foi apontada como uma forma de violência por muito poucas professoras (14,2%), em situações, na escola, em que há coação de aluno para professor, de professor para aluno, de alunos maiores para os menores; fora da escola, foram citadas coações exercidas por assaltantes sobre os cidadãos e pela

imprensa sobre pessoas cujos casos seriam notícias interessantes. Também foram citadas situações do cenário político do país, em que os governantes ou seus prepostos adotam medidas coercitivas para impor, aos cidadãos, políticas equivocadas.

É interessante destacar que, apesar de pouco citada, as professoras indicaram uma grande variedade de modos específicos pelos quais a **coação** é praticada, em situações que são bastante variadas, mas que têm, em comum, o uso de algum tipo de poder para submeter ou subjugar pessoas.

Quanto ao **seqüestro,** também pouco presente nas falas das professoras, fez-se referência tanto aos seqüestros de longa duração, quanto aos seqüestros relâmpagos. Na maior parte das vezes, no entanto, falou-se em **seqüestro** como uma forma de violência, sem qualquer especificação ou comentário a respeito.

O **suicídio** foi uma forma de violência apontada por somente três professoras. Ao se elaborar a categoria **suicídio**, surgiu a indagação a respeito da adequação ou não de se tomar o atentado contra a própria vida como uma forma de violência, já que isso parece deslocar a consideração dos fatores que levaram o suicida a cometer ato tão extremado em relação à sua vida, para o próprio ato suicida. Entretanto, este questionamento foi afastado pela consideração de que foram as próprias professoras, e não a pesquisadora, que qualificaram o **suicídio** como violência, e desde que as categorias utilizadas na presente pesquisa foram estabelecidas com a finalidade de descrever o conceito de violência da professoras.

Uma outra forma que não é popularmente colocada como violência é o **"pega" de carro** e isso é evidenciado pelo fato de ter sido apontado por uma só professora como uma forma de violência.

A **tortura** também foi citada por uma única professora, ligada à modalidade **violência policial**, referindo-se a um episódio, noticiado pela televisão, em que policiais torturavam pessoas que eram barradas na rua. A tortura de presos políticos não foi citada sequer uma vez, o que provavelmente teria ocorrido se a pesquisa tivesse sido realizada na época em que o Brasil estava sob a ditadura do regime militar, período em que as notícias de torturas bárbaras de

inúmeros prisioneiros políticos estavam mais presentes nos ambientes escolares de trabalho. Isto pode contribuir para evidenciar a construção histórica e social dos conceitos e, especificamente, do conceito de violência.

Classificadas as características essenciais do conceito de violência, procurou-se identificar, nos dados, algumas características que pudessem qualificar melhor este conceito. Esta busca conduziu à seleção das respostas dadas pelas professoras a dois tipos de pergunta abordados na entrevista: as indagações sobre a violência considerada MAIS GRAVE e sobre a violência considerada ACEITÁVEL ou JUSTIFICÁVEL.

As professoras, na sua quase totalidade (93,8%), responderam positivamente à indagação sobre a existência de alguma violência considerada MAIS GRAVE. A análise das respostas positivas mostrou que elas eram muito variadas, evidenciando que as professoras, ao responder, consideraram as mais diversas categorias e dimensões da violência. Isto tornou difícil o agrupamento das respostas em categorias que guardassem, entre si, um critério comum de classificação. Dessa forma, o agrupamento possível ocorreu em termos de três diferentes tipos de categoria, permitindo a classificação das violências citadas como mais graves em termos de sua **conseqüência**, **modalidade** e **forma**, seguindo os mesmos critérios estabelecidos anteriormente para essas categorias.

Feita a classificação, foi possível verificar que o principal referencial utilizado pelas professoras, na avaliação da **gravidade da violência,** foi a **forma** como ela é praticada. E a forma mais citada foi, mais uma vez, a **agressão física**, o que constitui mais um dado que fortalece as considerações anteriores sobre a primazia e o inter-relacionamento entre a classe **violência de delinqüência**, a conseqüência **física,** a modalidade **violência de marginais** e a forma **agressão física**. Ao colocar a **agressão física** como a violência mais grave, as professoras apresentavam justificativas como: *"porque fere", "machuca o corpo", "deixa marcas no corpo", "provoca dor",* etc.

Depois da agressão física, foram eleitas, para caracterizar a violência mais grave, as formas **abuso sexual** e **supressão ou restrição de direitos**, porém por

uma porcentagem menor que a metade da referente à agressão física. O **abuso sexual**, na maior parte dos casos, foi especificado, pelas professoras, como estupro e considerado mais grave porque *"é muito chocante", "abala psicologicamente o ser humano", "deixa marcas para o resto da vida" "principalmente se for com criança que é inocente, abala".*

Ao indicar a **supressão ou restrição de direitos** como forma de violência mais grave, as professoras demonstraram uma maior sensibilidade para as questões sociais, pois apontaram para problemas estruturais do tipo: *"desemprego", "fome", "falta de escola", "falta de cuidado com as crianças", "abuso de poder"* , colocando-os como a própria violência e não como causas da violência.

Assassinato, **agressão verbal**, **seqüestro** e **agressão com arma de fogo ou branca** foram as outras formas indicadas como violência mais grave, todas por uma pequena porcentagem de professoras.

A maioria (70,6%) das professoras respondeu negativamente à indagação sobre a existência de violências por elas consideradas ACEITÁVEIS ou JUSTIFICÁVEIS. A resposta negativa era, na maior parte das vezes, acompanhada de uma condenação de qualquer tipo de violência. Nas respostas positivas foram identificados quatro diferentes aspectos que foram levados em conta, pelas professoras, para respaldar sua aceitação da violência em questão: 1) Forma da violência; 2) Finalidade da violência; 3) Estado emocional do agressor e 4) Motivação sócio-econômica da violência.

Não se encontrou um critério unificador entre esses quatro aspectos, os quais foram analisados da seguinte maneira: dois deles (forma e finalidade) referem-se a aspectos intrínsecos à violência e os outros dois, a aspectos externos à violência. Desses dois últimos, um diz respeito a condições internas do agressor (estado emocional) e o outro, a condições externas, que teriam o *status* de causa da violência (motivação sócio-econômica).

Assim, as violências que foram apontadas como justificáveis pelas professoras que responderam afirmativamente (27,7%), foram classificadas, de acordo com o tipo de justificativa apresentada para sua aceitação, em: violência verbal (forma), violência praticada em auto-defesa (finalidade), violência praticada por agressor com problema emocional (estado emocional) e violência motivada por más condições sócio-econômicas do agressor (motivação sócio-econômica).

Os resultados obtidos mostraram que houve uma maior compreensão da violência motivada por más condições sócio-econômicas do indivíduo que pratica a violência, em relação às demais violências apresentadas como aceitáveis. Apesar de ser questionável a aceitação ou a justificação de qualquer forma de violência, ao colocar justificações com base nas condições sócio-econômicas do agressor, estas professoras mostraram uma visão contextualizada da violência.

É interessante notar a contradição que, por vezes, verifica-se no discurso das professoras, como foi o caso de duas delas que, indagadas sobre a existência de violência aceitável, responderam negativamente e de forma enfática. Entretanto, em outro momento da entrevista, quando solicitadas a relatar episódios de violência por elas vivenciados, relataram compreensão e aceitação de certos atos violentos.

De um modo geral, porém, houve coerência entre as respostas de uma mesma professora. As incoerências acima apontadas parecem indicar que, algumas vezes, ao se deparar com uma situação concreta, alguns aspectos do conceito são colocados em cheque, em função do estado emocional motivado pela situação vivenciada, ou pelo deslocamento do indivíduo em relação ao conceito. Uma outra possibilidade é a de que, conforme colocam Silva e Tunes (1999), a presença de contradições pode demonstrar a transitoriedade das concepções, já que estas estão em contínuo desenvolvimento.

É importante deixar claro que os dados a respeito de como se posicionaram as professoras, na consideração da **violência mais grave** e da **violência aceitável ou justificável**, foram incluídos na descrição do conceito de violência por se julgar que constituem relevantes dados complementares que cumprem a função de

enriquecer e tornar mais claro o dito conceito, ao mesmo tempo em que ajudam a circunscrevê-lo.

O último aspecto considerado na descrição do conceito de violência das professoras foi o referente às CAUSAS que estariam atuando, segundo elas, na produção da violência. Tal consideração fundamenta-se na concepção da pesquisadora, orientada pela teoria sócio-histórica, sobre a impossibilidade de compreensão do conceito de violência sem que ele esteja abarcando o contexto de produção da violência.

Todas as professoras dos dois grupos, com uma única exceção, citaram duas ou mais causas da violência. E mesmo esta professora que constituiu a exceção citou uma causa - desigualdade social - de grande abrangência, que comporta vários desdobramentos.

As causas citadas pelas professoras foram classificadas em duas categorias amplas: **causas contextuais** e **causas pessoais**. As **contextuais** foram subdivididas em **causas distais** e **causas proximais**. Foram identificados, nas respostas das professoras, nove tipos de causas distais e dez de causas proximais.

Dos nove tipos de **causas distais**, dois foram citados pela grande maioria das professoras: **desigualdade sócio-econômica / injustiça social**, e **desemprego / fome**.

As falas das professoras nas entrevistas deixaram bastante clara sua visão de que a desigualdade social, causada por uma extrema concentração de renda, e também a fome e o desemprego, constituem as principais causas da violência. Esta mesma visão é apresentada por Pinheiro e Adorno (1993), em um trabalho sobre a violação dos direitos humanos, em que destacam, dentre os fatores causais da violência, presentes na sociedade brasileira, a acentuada concentração de renda que tem, como conseqüência, profundas desigualdades sócio-econômicas. Também presente no trabalho de Cruz Neto e Moreira (1999), esta ênfase nas desigualdades é acrescida da colocação de que tais desigualdades são melhor percebidas em função do forte apelo consumista promovido pela televisão, provocando frustrações que incentivam a procura ou a aceitação de formas ilegais

de obtenção de ganhos fáceis. Em uma sociedade desigual, diz Pinheiro (1996) o crime é um meio para a mobilidade social.

Desemprego / fome formam um tipo de causa estreitamente relacionado à **desigualdade sócio-econômica / injustiça social** e ambos estão ligados às classes Violência Estrutural e Violência de Delinqüência. Em relação à primeira, essas causas constituiriam a própria violência estrutural, enquanto que, em relação à segunda, elas estariam na origem da delinqüência. Este é um dos exemplos de ausência de linearidade em termos de causa e efeito, quando se trata de um fenômeno social do porte e da complexidade da violência.

A próxima causa mais citada está bastante ligada à profissão das professoras: **falta e/ou desorganização de escolas / falta de instrução / analfabetismo**.

Apesar de ter sido uma das **causas distais** mais citadas, só o foi por uma quantidade de professoras que corresponde a pouco mais de um terço da população entrevistada. Por estar, este tipo de causa, diretamente ligado à profissão das entrevistadas, poder-se-ia esperar que uma maior quantidade de professoras considerasse a relevância do papel da escola na prevenção da violência. Na tentativa de compreender esses dados, coloca-se a suposição de que, na visão da maioria das professoras, principalmente das de escola particular, a instituição escola tem atuado a contento e, portanto, sua falta ou suas falhas não poderiam ser apontadas como causas de violência. Relacionando esses dados aos obtidos nas respostas das professoras sobre como concebem a atuação da escola frente ao quadro de violência (Seção 2), esta suposição ganha força, já que a maior parte das ações da escola, indicadas pelas professoras, referem-se a ações preventivas, e que a grande maioria das professoras de escola particular considerou adequado o papel da escola para prevenir ou combater a violência.

Os demais tipos de **causas distais** foram apontados por poucas professoras.

A **causa proximal** mais citada pelas professoras - **modelo de violência em casa / na rua / na televisão** – é também considerada de extrema importância

por inúmeros trabalhos sobre violência, a exemplo dos realizados por Cruz Neto e Moreira (1999), Assis e Souza (1999) e Cardia (1997) já citados.

A maneira como as professoras abordaram a questão dos modelos de violência concorda com os resultados obtidos pelos autores acima citados. Os modelos mais freqüentemente citados pelas professoras foram os familiares, com destaque para os fornecidos pelos pais, e os apresentados pela televisão, através de filmes, desenhos ou noticiários. Na sua maioria, as professoras referiram-se à influência desses modelos na formação da criança. Tais modelos forneceriam, à criança, os subsídios para a aprendizagem dos padrões de comportamentos verbais e motores e dos significados e sentidos neles envolvidos.

A segunda **causa proximal** mais freqüentemente apontada pelas professoras foi a **falta de estrutura / organização da família**, a qual guarda uma estreita relação com a causa anterior, no aspecto referente aos modelos familiares.

As falas das professoras que citaram esta causa são bastante coerentes entre si, colocando-a na mesma direção apontada por vários autores cujos trabalhos abordam essa questão. Tais trabalhos destacam que a importância da família é evidente, tanto na causação, como na prevenção da violência. Por exemplo, o trabalho de Assis e Souza (1999) mostra que uma relação familiar conflituosa facilita o envolvimento do adolescente com drogas e com o mundo infracional. Cada vez mais as crianças experienciam conflitos e uso de drogas na família, diz Beland (1996). Com isso, diminui sua aproximação com os pais e a televisão passa a ocupar o papel de fonte principal de valores e de entretenimento. Afirmação semelhante sobre o papel da televisão é feita por Cruz Neto e Moreira (1999), concluindo que a televisão não deixa espaço para o diálogo em família.

As **causas pessoais** foram menos citadas que as causas contextuais. Nas respostas das professoras, foram identificados onze tipos de **causas pessoais,** dentre os quais destaca-se, como o mais citado, a **dependência de drogas / álcool**.

Uma investigação, à qual já se fez referência anteriormente, sobre os fatores de risco relacionados a jovens infratores, realizada por Assis e Souza

(1999), mostrou que um desses principais fatores é o consumo de drogas, além de enfatizar, a rede de interligação entre os fatores como consumo de drogas, tipo de amigos, tipo de lazer e relação familiar conflituosa.

As professoras que citaram a **dependência de drogas / álcool** como causa de violência citaram também outras causas, mostrando possuir uma visão de interação entre causas, mas de uma forma um tanto desorganizada, sem mostrar, de forma clara, o encadeamento entre elas. Algumas dessas professoras colocaram um outro aspecto, relacionando a violência à própria manutenção da dependência, ao dizer que o dependente pratica a violência para obter ganhos que lhe permitam manter seu vício.

A segunda **causa pessoal** mais freqüente foi a **natureza / índole** do indivíduo que pratica a violência. A colocação desse tipo de causa remete à tradicional oposição existente quanto à natureza inata ou social da violência, que gera uma série de divergências, como as comentadas no Capítulo 1.

Briceño-León (1999) considera que a explicação que associa os traços biológicos dos indivíduos à sua agressividade é inadequada para um fenômeno social do porte da violência e propõe a perspectiva da multicausalidade, em que as causas sociais atuam com mais intensidade, posição esta que é adotada por muitos outros autores (V. Capítulo 1) cujo enfoque da violência é eminentemente social. Este enfoque é condizente com as bases teórico-metodológicas da presente pesquisa, que afirmam o pressuposto da construção social do homem.

As maioria das professoras entrevistadas também deu uma ênfase maior às questões sociais na causalidade da violência e apenas 18,7% colocaram a **natureza / índole** do indivíduo como fator causal. E ainda, nenhuma professora colocou esta causa com exclusividade; isto significa que, mesmo que em alguns pouquíssimos casos, a ênfase maior tenha recaído sobre a **natureza / índole**, esta causa foi sempre acompanhada da indicação de causas contextuais, mostrando uma visão de interação entre elas.

Por fim, foi feita uma comparação quantitativa entre os três tipos de causa: **distal**, **proximal** e **pessoal,** além de uma comparação entre as causas **contextuais** e **pessoais**. Tal comparação mostrou que as **causas distais** foram as mais citadas,

enquanto que as menos citadas foram as **causas pessoais**. A posição das causas **proximais** é intermediária, porém bem mais próxima das **causas distais** que das **causas pessoais**.

Verificou-se, ainda, que a grande maioria das professoras citou todos os três tipos de causa (distal, proximal e pessoal); aproximadamente um quarto das professoras citou somente dois dos três tipos de causa e apenas duas professoras citaram um único tipo de causa. Esses dados mostram que as professoras, na sua quase totalidade, têm uma visão de interação entre as causas da violência e que a grande maioria identifica a interação entre causas **pessoais** e **contextuais**. Assim, pode-se afirmar que a maior parte das professoras mostrou considerar todos os diferentes níveis de contexto, apontados por Bronfenbrenner (1996), em sua abordagem ecológica do desenvolvimento humano. Além disso, a formulação desse autor em termos da interação entre esses níveis também se fez presente na visão de interação entre causas pessoais e contextuais da violência, mostrada por grande parte das professoras.

Um outro dado interessante é que **todas** as professoras citaram **causas contextuais**, enquanto que 76,9% das professoras citaram **causas pessoais**, mas sempre aliadas a **causas contextuais**, o que evidencia uma predominância da concepção da origem social da violência, condizente com o enfoque da construção social da violência presente nas bases teóricas desta pesquisa.

Finalizados os comentários a respeito da descrição do conceito de violência, referente ao Objetivo 1, far-se-ão as considerações sobre **A ATUAÇÃO DA ESCOLA FRENTE À VIOLÊNCIA**, a que se refere o Objetivo 2.

Nas respostas das professoras às perguntas referentes ao papel que a escola tem desempenhado frente ao quadro geral de violência existente na sociedade, foram identificadas quatro categorias de atuação da escola: **Atuação Preventiva**, **Atuação Remediativa**, **Atuação Estimuladora** e **Atuação Nula**.

As ações classificadas como **preventivas** foram aquelas praticadas com o objetivo de prevenir a ocorrência de violência na escola e fora dela.

As professoras relataram cinco ações desenvolvidas na escola, que especificam a **atuação preventiva** e que estão seqüenciadas de acordo com a freqüência com que foram indicadas pelas professoras:

- Os professores trabalham o tema violência em sala de aula;
- Os professores trabalham o tema cidadania em sala de aula;
- A escola promove atividades para conscientizar os alunos;
- A escola orienta/trabalha com alunos e pais;
- A escola trabalha junto à comunidade.

Dessas cinco ações, as duas primeiras são desenvolvidas pelas professoras em sala de aula e dependem, na maioria das vezes, de iniciativas das próprias professoras, principalmente em se tratando de escola pública. E foram essas duas ações as mais indicadas pelas professoras.

As outras três ações são promovidas pela escola e foram muito pouco citadas pelas professoras. É interessante enfatizar que estas são ações cujos efeitos teriam um maior alcance, já que envolvem a conscientização dos alunos, de seus pais e da comunidade na qual a escola está inserida. No entanto, segundo as professoras, elas são quase inexistentes no cotidiano das escolas, especialmente as ações voltadas à comunidade.

A exiguidade dessas ações forma um quadro lamentável, desde que muitos trabalhos sobre violência, como o de Cardia (1997) bem exemplifica, afirmam a importância da ação conjunta entre escola, família e comunidade no desenvolvimento de estratégias contra a violência.

Foram consideradas **ações remediativas** aquelas realizadas após a ocorrência de violência, com o objetivo de amenizar seus efeitos. Deve-se observar que existe, também, o objetivo de prevenir novas ocorrências, especialmente nos casos em que há orientação e aconselhamento de alunos,

indicando formas alternativas de se comportar nas situações em que a violência foi praticada. Entretanto, a característica principal dessas ações é que elas são praticadas pós violência.

As **ações remediativas** apontadas pelas professoras como incorporadas à atuação da escola frente à violência foram apenas duas:

- Os professores e/ou diretores conversam com / orientam / aconselham alunos que praticaram violência;
- Os professores e/ou diretores conversam com familiares, nos casos mais graves.

Esta primeira ação remediativa foi apontada por uma porcentagem (20,4%) de professoras quase duas vezes maior que a que apontou a segunda ação (10,7%), mas a freqüência de ambas foi baixa.

O **atuação estimuladora** da violência, desempenhada pela escola, foi definida pelas próprias professoras como tal, já que estava assim qualificada nas falas das duas professoras que o citaram. As ações que descrevem esta atuação foram duas:

- As condições ruins da escola e dos professores estimulam a violência nos alunos;
- As escolas estimulam a violência tratando o aluno violentamente.

Apesar de o **papel estimulador** da escola ter sido citado por apenas duas professoras, julgou-se interessante mantê-lo pela importância das percepções que estão aí envolvidas. Assim, mesmo que praticamente insignificante para o conjunto das professoras, pode ser visto como um dado bastante interessante no sentido de alertar para o fato de que más condições da escola, professores mal preparados e incompetentes e postura desrespeitosa adotada pela escola no tratamento com o aluno compõem elementos importantes, na visão dessas professoras, de estímulo à violência. Isto é, elementos que trabalham no sentido inverso ao que se esperaria de uma instituição escolar.

A **ação nula** da escola frente à violência classifica as respostas das professoras que relataram que a escola nada faz para lutar contra a violência. Esta ação nula foi apontada em uma alta porcentagem (31%), em relação às outras ações, apenas por professoras de escola pública, cujas falas mostram uma visão de reprovação deste papel da escola. Entretanto, essas mesmas professoras não se incluem como peças da engrenagem; criticam o desempenho da escola, mas não o seu próprio desempenho como constituinte da atuação global da escola.

Em síntese, a análise dos dados obtidos mostra que as professoras avaliam que a atuação da escola é composta de ações preponderantemente **preventivas** (58,2% do total de ações). Em seguida, mas com uma porcentagem bem menor (24,8%), colocam-se as ações **remediativas;** depois as ações **nulas**, com 13,7% e, por fim, as ações **estimuladoras**, com 3,4% das ações. Porém, se forem colocadas, de um lado, as ações preventivas e, de outro, as remediativas, nulas e estimuladoras juntas, considerando que elas compõem uma visão mais negativa do papel da escola, a supremacia das ações preventivas ainda seria mantida, porém em muito menor grau.

Depois de descrever o papel da escola frente à violência, as professoras foram solicitadas a responder sobre a adequação deste papel e suas respostas foram classificadas em: **adequado**, **inadequado** e **adequado em parte**.

As professoras julgaram, em maior porcentagem, o papel da escola como adequado (44,7%), enquanto que 35,6% qualificaram-no como inadequado e 18%, como em parte adequado.

As professoras que afirmaram não ser adequado, ou ser apenas em parte, o papel que a escola tem desempenhado, deram algumas sugestões sobre as ações que deveriam ser adotadas pela escola, para que ela pudesse ter uma atuação mais eficaz em relação à violência. Tais sugestões foram organizadas nas seguintes ações, as quais estão seqüenciadas das mais indicadas para as menos indicadas:

- Trabalhar junto à família e à comunidade, aproximar família, comunidade e escola;

- Desenvolver projetos / campanhas de prevenção e combate à violência (palestras, debates, filmes, peças);
- Contratar profissionais especializados para orientar alunos e professores, investir na preparação de professores;
- Promover trabalho didático, criando disciplina que aborde o tema violência;
- Promover atividades extra curriculares e cursos profissionalizantes.

A ação mais apontada pelas professoras foi o trabalho junto à família e à comunidade, o trabalho de aproximar família, comunidade e escola, sugerido por 22,8% das professoras. Esta é, também, uma das principais sugestões que Cardia (1997) faz em seu trabalho sobre violência escolar e também da maioria dos trabalhos que aborda a violência na escola, vários dos quais estão referidos no Capítulo 2. A segunda sugestão mais citada foi a promoção de projetos, campanhas de prevenção e combate à violência, usando, por exemplo, filmes, palestras, debates, peças. A seguir, vem a sugestão de contratar profissionais especializados para orientar alunos e professores e investir na preparação de professores. Criar disciplina que aborde a violência e promover atividades extra-curriculares e cursos profissionalizantes foram as ações menos sugeridas pelas professoras.

As sugestões de um trabalho conjunto entre escola, família e comunidade e de investimento na preparação de professores, aliadas à realização de atividades extra-curriculares e cursos profissionalizantes, poderiam levar a escola a uma atuação mais profícua no combate à violência, pois envolvem ações que trilham o caminho da prevenção. Esta colocação contempla vários trabalhos sobre violência, apresentados nos Capítulos 1 e 2, e tem seus alicerces nas formulações da teoria sócio-histórica a respeito da construção social do homem e da impossibilidade de desvincular o individual do social.

Já a sugestão de uma disciplina formal para abordar a violência parece equivocada do ponto de vista de que as formas de combate à violência devem estar imbricadas em cada uma e em todas as práticas acadêmicas e sociais do cotidiano escolar. Talvez seja este, também, o referencial a ser utilizado na

avaliação das sugestões de campanhas de prevenção e combate à violência e de orientação de alunos e professores por profissionais especializados, já que a violência só existe enquanto característica de ações humanas.

É interessante notar que, em todos os casos, o referencial usado pelas professoras para a prática da violência é o aluno. Assim, as ações sugeridas para serem adotadas pela escola dizem respeito a estratégias de prevenção ou combate da violência praticada pelo aluno, nunca pelo professor. Adotando-se a suposição de que, para as professoras, a escola é vista como formadora do aluno, e não do professor, e que, por conseguinte, suas ações devem ser voltadas para os alunos, restaria perguntar se é possível isolar a violência do professor da formação dos seus alunos.

Ainda como parte do Objetivo 2, pretendeu-se caracterizar a visão das professoras a respeito do **PAPEL DA IMPRENSA NO CENÁRIO DA VIOLÊNCIA**. Este papel foi analisado sob cinco aspectos principais, extraídos das respostas das professoras à indagação a respeito do papel que a imprensa tem desempenhado no cenário da violência. Os cinco aspectos referidos formaram as cinco categorias que qualificam o papel da imprensa: **informativo**, **informativo-preventivo**, **iatrogênico**, **ambivalente** e **banalizador**.

O **papel informativo** incluiu as respostas que indicaram a visão de uma imprensa puramente informativa, cuja função é a de divulgar acontecimentos à sociedade. Esta maneira de ver a imprensa foi mostrada por apenas 3,5% das professoras, um resultado revelador de que apenas uma pequena minoria sustenta uma visão de neutralidade da imprensa, que tem a função meramente informativa de divulgar os fatos exatamente como acontecem, com isenção de opinião.

No **papel informativo-preventivo** foram classificadas as respostas que, além de apontarem a função informativa da imprensa, agregaram a ela uma outra função: a de instruir o público sobre como evitar a violência e, nas situações em que ela é inevitável, como agir para evitar sua continuidade ou para evitar seu encaminhamento para violências mais graves. As professoras que indicaram esse papel (15,9%) mostraram, indubitavelmente, uma visão bastante otimista da

imprensa, atribuindo-lhe um papel educativo e de grande relevância social no combate à violência.

O **papel iatrogênico** foi o mais indicado pelas professoras (40,8%). Sustentando o rótulo **iatrogênico**, estão as verbalizações das professoras que mostraram a percepção de que a programação e os noticiários da imprensa, com destaque acentuado para a televisão, oferecem, com muita freqüência, modelos de violência que ensinam as crianças a agir violentamente, na medida que alardeiam e detalham os crimes, exploram jornalisticamente as cenas de violência e colocam em destaque os criminosos, mostrando-os, muitas vezes, como indivíduos criativos, ousados e corajosos e, até mesmo, como sócio-economicamente bem sucedidos. A posição das professoras que se referiram ao papel **iatrogênico** coaduna-se com a assumida por muitos trabalhos, encontrados na literatura sobre violência, que qualificam a influência dos modelos fornecidos pela mídia como nociva e estimuladora de outras violências.

Acrescente-se a isso o incentivo ao consumismo e a valorização de padrões adotados por classes privilegiadas, para se ter os ingredientes adequados ao exercício dessa influência, especialmente no que diz respeito a crianças e jovens pobres. Ao construir neles tais necessidades, constrói-se também, mesmo que indiretamente, a possibilidade de praticarem a ilegalidade e a violência como formas de conseguir o que lhes proporciona o atendimento das necessidades já instaladas. Há, ainda, um outro aspecto que se coloca como importante, neste cenário: a televisão tem tomado muito do espaço que deveria ser ocupado com diálogos em família, de modo que a televisão acaba assumindo um relevante papel na formação de valores de crianças e jovens.

É interessante observar que os resultados a respeito do **papel iatrogênico** são bastante coerentes com os referentes às causas da violência, já que a causa proximal mais citada pelas professoras foi o modelo de violência fornecido em casa, na rua ou na TV e imprensa em geral.

O quarto papel apontado pelas professoras - **papel ambivalente** - remete à atribuição de um duplo papel composto de duas funções divergentes da imprensa: por um lado, fornece informações importantes à população e, por outro, estimula e

ensina a violência. Assim, têm-se, na opinião de parte significativa das professoras (35,4%), a imprensa exercendo, ao mesmo tempo, os papéis informativo (ou informativo-preventivo) e iatrogênico.

O último aspecto identificado refere-se ao desempenho da imprensa no sentido de contribuir para a promoção da normalização da violência. Muitos autores têm afirmado que as doses diárias de notícias sobre violência têm causado uma sensível diminuição do impacto por elas causado, em especial quando as vítimas são pobres.

O **papel banalizador** da violência foi apontado por pouquíssimas professoras, o que mostra que a grande maioria não se dá conta , talvez em função de o processo de normalização ser bastante gradativo, de que a grande quantidade de notícias sobre violência que a mídia veicula diariamente não surpreende mais a população na qual se incluem essas professoras, e diminui, cada vez mais, sua sensibilidade às conseqüências produzidas pela violência.

A mídia informa sobre os acontecimentos, mas esses acontecimentos são filtrados pelos seus interesses; os meios de comunicação imprimem, nas notícias e, antes disso, na própria seleção que delas é feita, suas concepções e interpretações dos fatos, já que se sabe impossível a neutralidade e conseqüente imparcialidade político-ideológica, em qualquer atividade social humana. A mídia, ao informar de forma parcial, atua na construção de uma mentalidade que discrimina e exclui a parcela menos favorecida da população, pois esta parcialidade, ao lado do grande poder de penetração em todas as camadas da população, acaba por forjar ou ampliar, no seu público, conceitos, preconceitos, estigmas, estereótipos. Esta discriminação social é evidenciada no destaque que é dado às notícias de violência que envolvem vítimas de classe média e alta, ao passo que as vítimas pobres só aparecem como números que fazem parte das estatísticas. A exclusão social que sofreram durante sua vida mantém-se mesmo em ocasiões trágicas e até fatais.

Endossa-se aqui a proposta de Mello (1999) de que o papel da mídia seria o de esclarecer as raízes sociais, culturais, políticas e econômicas que permeiam a violência nas relações sociais.

Existem, no Brasil poucas pesquisas a respeito da influência que os programas de conteúdo violento, veiculados pela mídia, exercem sobre os espectadores. A mídia brasileira exibe, preponderantemente, uma violência banalizada, corriqueira e trivial, em imagens que refletem conflitos sociais advindos da acentuada desigualdade social em que os excluídos são os maiores praticantes da violência, mas são, também, suas maiores vítimas.

A maneira pela qual a imprensa lida com os fatos produz sentidos sociais sobre a violência que surge, então, de acordo com Rondelli (1998), como linguagem. Assim, os meios de comunicação são importantes construtores de representações sociais sobre a violência e sobre as questões nela envolvidas. Vê-se, desta forma, que a mídia leva seus receptores a produzirem sentidos sobre a violência. Isto remete às formulações da teoria sócio-histórica sobre a formação social da consciência. A linguagem, segundo Leontiev (1978), não é apenas meio de comunicação, mas é, também, uma forma da consciência e do pensamento humanos. Assim, a linguagem produzida pela imprensa estaria atuando na construção da linguagem de outros indivíduos e, portanto, de sua consciência. A abordagem sócio-histórica fornece, assim, um referencial teórico que permite analisar e compreender o papel desempenhado pela mídia em relação à violência.

Os dados obtidos permitem concluir que as professoras, na sua maioria, mostraram uma postura crítica frente ao papel da mídia em relação à violência, no que se refere à sua influência nociva ao fornecer modelos e incentivar a violência, parecendo estar atentas ao seu poder de atuar na formação conceitual a respeito da violência e das questões nela envolvidas, especialmente em se tratando de crianças e adolescentes.

Como parte do que especifica o Objetivo 3, procurou-se relacionar o conceito de violência com o relato acerca da **INFLUÊNCIA DA VIOLÊNCIA NO COTIDIANO DAS PROFESSORAS**.

As respostas das professoras à indagação sobre a existência ou não desta influência, foram, na sua quase totalidade (95,5%), positivas.

As professoras que responderam afirmativamente foram solicitadas a especificar de que forma se verifica essa influência e suas respostas foram classificadas em:

C. Comportamentos diante de situações que considera de risco.

D. Sentimentos diante de situações que considera de violência ou de risco.

Os **comportamentos** relatados pelas professoras como expressivos das mudanças processadas em suas rotinas, em função da violência presente no seu cotidiano, foram: 1) Evita sair em horários tardios; 2) Evita ir a certos lugares que acha perigosos; 3) Tem mais cuidado e/ou atenção em certas situações; 4) Mantém os vidros do carro fechados; 5) Reza e 6) Evita portar relógio, jóias, documentos.

Como se pode observar, todos os comportamentos relatados podem ser qualificados como de **precaução**, pois foram incorporados ao seu cotidiano para evitar a ocorrência de, ou a sua exposição a, situações em que há riscos de violência. Até mesmo o comportamento de rezar foi relatado como tendo a função de proteger as professoras, e aos que as cercam, das situações de perigo.

Dentre esses comportamentos de precaução, o mais indicado foi o de **evitar sair em horários tardios**, seguido de perto pelo comportamento de **evitar lugares que julga perigosos**, mas em porcentagem abaixo de 20%. Os demais comportamentos foram indicados por porcentagens ainda mais baixas de professoras (em torno ou abaixo de 10%).

Já os **sentimentos** diante de situações que considera de violência ou de risco foram relatados com maior freqüência. Foram eles: 1) Tem medo de violência na rua, no transporte, no trabalho; 2) Sente insegurança, medo, tensão em situações de risco; 3) Fica chocada, abalada, magoada, chateada, nervosa com a violência; 4) Teme pela segurança dos filhos e/ou familiares; 5) Tem medo de sair em horários tardios; 6) Fica descontrolada, agressiva com as pessoas; 7) Desconfia das pessoas; 8) Tem medo de roubo ou assalto a sua casa ou carro e 9) Tem medo de bala perdida. Todos esses relatos dizem respeito a sentimentos que podem ser qualificados como desagradáveis, já que estão relacionados a perigos

que as professoras gostariam que nunca estivessem presentes nas suas atividades rotineiras.

O **sentimento** mais relatado foi o **medo de violência na rua, no transporte e no trabalho** (50,9%). É importante observar que este medo abrange grande parte do cotidiano (rua, transporte trabalho) das professoras, além de referir-se a situações que elas não têm como evitar.

Os **sentimentos** citados a seguir, porém em porcentagens bem mais baixas (menores que 30%), foram: sente insegurança, medo, tensão em situações de risco, fica chocada, abalada magoada, nervosa com a violência, teme pela segurança dos filhos e/ou familiares e tem medo de sair em horários tardios. Os demais **sentimentos** foram relatados em porcentagens inferiores a 8%.

Esses dados a respeito dos **sentimentos** mostram que, dos nove tipos relatados, sete são de medo. Dos outros dois, um refere-se à agressividade e ao descontrole emocional causado pelas situações de violência e o outro, à desconfiança que se tem das pessoas, adultas ou crianças, cujas características foram associadas a delinqüentes. Nas situações relatadas, o sentimento de desconfiança geralmente ocorre pareado com o medo.

Portanto, esses dados deixam claro que o **medo** integra o cotidiano das professoras. Poucas são as ocasiões em que ele não se faz presente, o que torna, sem dúvida, menos prazerosas as suas atividades cotidianas.

A comparação entre **comportamentos** e **sentimentos**, em termos do número médio com que cada um foi relatado pelas professoras, mostrou um número médio muito maior de **sentimentos** (1,7 por professora) que de **comportamentos** (0,7 por professora) frente a situações de risco ou de violência.

Um outro dado que merece destaque diz respeito aos tipos de **comportamentos** e **sentimentos** relatados pelas professoras: eles indicam que as situações relacionadas à violência que foram percebidas, pelas professoras, como capazes de modificar o seu cotidiano, são as que se referem à **Violência de Delinqüência**, excetuando-se o sentimento de **descontrole e agressividade para com as pessoas**. As professoras que relataram este sentimento colocaram-no como provocado por **Violências Estruturais** do tipo baixos salários, dificuldades

de transporte, de moradia, de lazer, etc. Dessa maneira, as formas delinqüenciais de violência são vistas, pelas professoras, como as que mais perturbam e modificam o seu cotidiano. Isto sugere que tais formas são produtoras de sentimentos desagradáveis e, geralmente, intensos, como medo, tensão, desconfiança, insegurança, ao passo que as outras formas de violência parecem incorporar-se mais sutilmente ao cotidiano das pessoas, sem produzir, portanto, fortes reações a elas, sejam comportamentais, sejam emocionais.

Às considerações acima, deve-se adicionar uma visão bastante presente na sociedade, que é a de que as situações delinqüenciais podem ser evitadas e que, portanto, **comportamentos** de precaução são extremamente úteis para esquivar-se de perigos. Da mesma forma, os **sentimentos** que tais situações produzem teriam valor de sobrevivência, pois alertam para o perigo e/ou levam os indivíduos a se esquivar dos sentimentos desagradáveis e, portanto, do perigo.

Por outro lado, diante de outras formas de violência, como as estruturais, por exemplo, as pessoas experimentam, muitas vezes, sentimentos de impotência para amenizá-las ou impedir sua ocorrência, apenas com suas ações individuais. Isto talvez explique o menor número de **comportamentos** em relação ao número de **sentimentos**, conforme exposto anteriormente.

Essas características da sociedade na qual se inserem as professoras entrevistadas podem ser analisadas, nos moldes propostos pela teoria sócio-histórica, como tendo grande relevância para a construção de sua individualidade e, portanto, para a constituição do seu cotidiano relacionado à violência, especialmente considerando que, segundo Heller (1970), o homem nasce inserido na sua cotidianidade e esta é a vida do homem inteiro, pois é inteiro que ele participa do cotidiano, isto é, com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade.

Finalizando, observa-se que os resultados da análise dos relatos sobre a influência da violência no cotidiano reafirmam aspectos do conceito de violência das professoras, marcado pela predominância da classe violência de delinqüência, da modalidade violência de marginais e das várias formas que esta violência

assume, especialmente a forma física. Praticamente, todos os comportamentos e sentimentos frente a situações de violência ou de risco, relatados pelas professoras foram relacionados a estas características predominantes do conceito de violência. Esta concordância indica a integração entre os conceitos e a maneira de agir e de sentir das pessoas, ou seja, os conceitos estão impressos nas ações e nos sentimentos, de modo inseparável. Indica, também, que os relatos acerca da influência da violência no cotidiano são capazes de fornecer informações importantes a respeito do conceito de violência.

A segunda parte do Objetivo 3 consiste em identificar e descrever as relações existentes entre o conceito das professoras acerca da violência e suas **PRÁTICAS SOCIAIS EM SALA DE AULA**. Ao se propor este objetivo, nenhuma dúvida foi colocada a respeito de as práticas sociais trazerem, no seu bojo, os conceitos; no entanto, a suspeita de que as práticas proporcionadas pela situação de sala de aula poderiam não ser adequadas para indicar o conceito de violência, fizeram emergir as seguintes indagações:

1. Seria a sala de aula uma situação na qual ocorreriam episódios propícios ao surgimento de ações relacionadas à violência?
2. As práticas das professoras em sala de aula seriam capazes de dar alguma visibilidade ao conceito de violência?
3. As ações das professoras em sala de aula seriam "equivalentes" práticos do conceito de violência?
4. Considerando que a sala de aula envolve situações diferentes das focalizadas na entrevista, deveriam os dados das observações ser utilizados como complementares, de forma a ampliar o conceito de violência?

Para encontrar respostas a tais indagações, o passo inicial seria imprimir, aos dados, uma organização tal que tivesse um eixo condutor pautado na

violência. Isto é, seria preciso organizá-los de forma a poder buscar as relações propostas no Objetivo 3.

Os dados referentes às práticas das professoras foram obtidos através de observações realizadas em sala de aula formando, portanto, um conjunto de dados que, por serem observacionais, possuem características bastante diferenciadas dos dados anteriores, obtidos através de entrevistas. Fez-se necessário, então, promover a aproximação entre esses dois conjuntos.

Em busca desta aproximação, procurou-se, primeiramente, identificar, nos registros das observações, episódios que favorecessem a ocorrência de ações das professoras que envolvessem ou que pudessem, de alguma forma, ser indicativas de seu conceito de violência. Foram, então, identificados **três tipos de episódios**, produzidos pelos alunos, que ocorreram, com maior ou menor freqüência, em todas as aulas observadas:

- **Episódios de briga ou desentendimento entre alunos.**
- **Episódios de dispersão, conversa, indisciplina, falta de atenção.**
- **Episódios de brincadeira de alunos, pautada pelo tema violência.**

O cálculo da freqüência média de cada tipo de episódio mostrou que o mais freqüente foi o de **dispersão, conversa, indisciplina, falta de atenção** (9,2 vezes por sala de aula). O segundo tipo de episódio mais freqüente foi o constituído por **briga ou desentendimento entre alunos**, porém com uma freqüência bem menor que o episódio anterior (3,2 vezes por sala). O tipo de episódio menos freqüente - **brincadeira de alunos pautada pelo tema violência** – teve poucas ocorrências, em todas as salas observadas (0,5 vezes por sala).

Os três tipos de episódios, acima referidos, pautaram a categorização das reações das professoras, de modo a permitir identificar, para cada tipo de episódio, todas as formas de comportamento que as professoras adotaram em relação aos alunos.

Foram identificadas doze categorias de ação referentes aos episódios de **briga ou desentendimento entre alunos**, seqüenciadas, a seguir, das mais

freqüentes para as menos freqüentes: 1) Repreende; 2) Pede para parar; 3) Conversa com, orienta os envolvidos; 4) Ignora; 5) Adverte ou ameaça castigar; 6) Muda ou manda mudar de lugar/voltar à atividade; 7) Olha "feio"; 8) Ironiza; 9) Pede esclarecimento; 10) Grita ou fala em voz alta para pararem; 11) Separa; 12) Outros (toma ou manda guardar objeto / castiga / segura pelo braço / bate palma), perfazendo um número total de 173 ações.

Um outro olhar sobre essas ações possibilitou a identificação de três categorias capazes de qualificá-las e, portanto, de conduzir a uma melhor compreensão dos dados. Assim, as doze ações foram agrupadas em **ações repressivas** (as de número 1, 5, 7, 8, 10 e 12), **ações apaziguadoras** (2, 3, 6, 9 e 11) e **ações neutras** (4), delineando-se o seguinte quadro: as ações **repressivas** e **apaziguadoras** foram realizadas em porcentagens semelhantes (41,8 e 43,6%, respectivamente), enquanto que as **neutras** foram muito menos freqüentes (14,1%).

Não é possível afirmar (isso exigiria uma investigação mais específica) que, para as professoras, os episódios de **briga ou desentendimento entre alunos** revestiam-se do significado de violência, já que suas reações repressivas e apaziguadoras poderiam ser interpretadas como feitas com o objetivo de interromper episódios perturbadores da ordem e, portanto, do andamento da aula. Em alguns poucos casos, quase todos concentrados na sub-categoria **conversa com, orienta os envolvidos**, foi possível identificar a percepção do significado de violência por parte das professoras.

Essas considerações remetem à questão da banalização da violência, anteriormente comentada, e que parece estar presente na sala de aula. Resgatando-se os dados de algumas falas das professoras nas entrevistas, que referiam-se a brigas, mordidas, empurrões, etc., como "*coisas normais*", "*coisas de criança*", acrescidos dos relatos de violência entre alunos que, em geral, envolviam conflitos mais graves que os presenciados nas salas de aula, e acrescidos, também, da ausência quase total de percepção do papel banalizador da imprensa, pode-se supor que muitos dos episódios de briga não estejam incluídos na concepção de violência das professoras. Diante de violências tão chocantes que

desfilam no dia a dia da sociedade, as “briguinhas” de seus alunos teriam perdido a conotação de violência.

As formas de ação adotadas pelas professoras frente a episódios de **dispersão, conversa, indisciplina, falta de atenção de alunos** apresentam-se em maior número (528 ações) e com uma maior diversidade (18 formas) que as realizadas ante os episódios de briga ou desentendimento entre alunos. As dezoito formas identificadas estão apresentadas a seguir, em uma seqüência que vai da mais freqüente para a menos freqüente: 1) Reclama de conversa, indisciplina ou falta de atenção; 2) Pede para parar; 3) Muda ou manda mudar de lugar, ou voltar para seu lugar ou sentar-se; 4) Adverte, ameaça castigar; 5) Grita ou reclama em voz alta; 6) Chama pelo nome; 7) Ignora; 8) Conversa com, orienta os envolvidos; 9) Pede esclarecimentos; 10) Segura ou puxa o aluno pelo braço / queixo / pescoço / ombro; 11) Olha "feio"; 12) Ironiza; 13) Manda voltar à atividade; 14) Canta música / conta números / faz brincadeira / conta piada; 15) Castiga; 16) Castiga fisicamente (empurra / dá tapa ou beliscão / puxa o cabelo / bate com régua no aluno; 17) Bate na mesa / bate palma; 18) Outros (toma objeto / anota o nome do aluno / pede para abaixar a cabeça na carteira ou fazer exercício de respiração / fala mais alto sobre o assunto da aula / faz pergunta sobre o assunto da aula).

Diante de episódios de **dispersão, conversa, indisciplina, falta de atenção de alunos**, as ações mais freqüentemente realizadas pelas professoras foram: reclama de conversa, indisciplina, falta de atenção, pede para parar, muda ou manda mudar de lugar, ou voltar para seu lugar ou sentar-se e adverte, ameaça castigar. Em seguida, estão as ações: grita ou reclama em voz alta, chama pelo nome, ignora, conversa com, orienta os envolvidos.

A ação **adverte, ameaça castigar** foi uma das mais freqüentes; no entanto, a ameaça geralmente não era efetivada em forma de castigo, tanto que a ação de **castigar** ocorreu em uma porcentagem bem menor do que a de advertir. Os castigos mais comumente utilizados pelas professoras foram os de expulsar da sala, mandar para a coordenação ou para a direção da escola, chamar os pais para

conversar, deixar sem recreio e retardar a saída. Algumas poucas vezes foram observados castigos diferentes desses, como mandar o aluno sentar-se na cadeira do "bobo" ou colocar o aluno na frente da sala, em pé, com o rosto voltado para o quadro.

As ações **empurra / dá tapa ou beliscão / puxa o cabelo / bate com régua no aluno** poderiam ter sido incluídas na ação **castiga**, porém, julgou-se importante separá-las como castigos físicos, por terem uma outra conotação no contexto escolar, não apenas quanto à sua proibição legal, mas também no que se refere à questão ética. Apesar de se observar que, em certas situações, determinados castigos não físicos podem ter efeitos psicológicos mais danosos que os produzidos por castigos físicos, estes últimos são mais condenados pela comunidade em geral.

As dezessete formas de ação relacionadas aos episódios de **dispersão, conversa, indisciplina, falta de atenção de alunos**, foram qualificadas como ações **repressivas** (as de número 1, 4, 5, 10, 11, 12, 15, 16 e 17), ações **redirecionadoras da atenção** (2, 3, 6 e 13), ações **orientadoras do comportamento** (8, 9 e 14) e ações **neutras** (7), formando, assim, um outro tipo de agrupamento. As ações **repressivas** foram utilizadas com maior freqüência que as demais, com uma porcentagem de 48,6%. A seguir, vieram as ações **redirecionadoras** da atenção, com 31,3%. Com uma porcentagem bem menor (11%), foram realizadas as ações **orientadoras** do comportamento dos alunos e, por último, as ações **neutras**, com 6,1%.

Alguns aspectos interessantes podem ser destacados desses dados. Um deles está relacionado ao fato de que as ações **orientadoras**, que seriam as mais desejáveis, tendo em vista a função formadora da escola, foi a menos freqüente, excetuando as neutras. Um outro diz respeito às características repressivas do comportamento das professoras, que remete à sub-modalidade **violência de professor para aluno**, citada por apenas 15,9% das professoras. Verificou-se que as professoras mais repressivas em sala de aula não apresentaram, no seu conceito, a **violência de professor para aluno**, o que traz à tona, novamente, a questão da banalização da violência, e, por outro ângulo, indica a presença do

conceito de violência nas práticas das professoras. Há, ainda, um outro aspecto a ser focalizado, referente aos castigos físicos. Apesar de terem sido utilizados por muito poucas professoras, é surpreendente que este tipo de ação ainda ocorra nas escolas, especialmente na presença das observadoras. Uma forma de interpretar estas ações seria a de que, diante de determinados episódios, teria havido ausência de auto-controle por parte das professoras. Entretanto, as professoras que fizeram uso de castigo físico, fizeram-no sem qualquer constrangimento, sugerindo que não havia a percepção de ação anti-ética, anti-pedagógica ou ilegal, constrangimento este que muito provavelmente ocorreria após uma ausência temporária de auto-controle, levando as professoras a buscarem justificar suas ações perante os alunos e, especialmente, perante a observadora. Também chamou a atenção o fato de os alunos não demonstrarem surpresa ou indignação frente aos castigos físicos. Conforme já foi comentado no Capítulo 2, observa-se a aceitação da legitimidade do castigo físico praticado por professores em sala de aula, o que sugere que, para alunos dos primeiros anos escolares de escola pública, a escola é vista como extensão da casa, e nela a professora assumiria autoridade e poder semelhantes aos dos pais.

A banalização da violência, de acordo com Sposito (1998), conduz a modificações importantes na escola

> *"ao estruturar formas diversas de sociabilidade que retiram o caráter eventual ou episódico de determinadas práticas de destruição ou de uso da força"* (p. 62).

Quanto às **brincadeiras pautadas pelo tema violência**, verificou-se que as professoras apresentaram apenas uma ação para cada episódio, diferentemente do que se observou frente aos dois tipos anteriores de episódio, para os quais as professoras apresentaram, muitas vezes, mais de uma ação para cada episódio.

Dessa forma, como ocorreram poucos episódios de **brincadeira entre alunos pautada pelo tema violência**, durante as sessões de observação, poucas também foram as ações (24 ações) das professoras relacionadas a tais episódios e, também, pouco variadas foram as suas formas. As seis formas identificadas estão

seqüenciadas de acordo com sua freqüência: 1) Ignora; 2) Manda parar; 3) Conversa, orienta; 4) Ironiza; 5) Toma objeto; 6) Olha "feio".

A ação que as professoras mais adotaram foi a de **ignorar** as brincadeiras pautadas pelo tema violência, o que indica que, em metade das ocorrências, essas brincadeiras não foram consideradas importantes pelas professoras, nem quanto ao significado que pudessem ter no contexto da violência, nem como uma brincadeira que estivesse atrapalhando o andamento da aula.

A ação de **mandar parar** foi a segunda mais freqüente, seguida pela ação de **conversar, orientar** os alunos envolvidos nas brincadeiras. **Ironiza**, **toma objeto** e **olha "feio"** foram ações realizadas cada uma por apenas uma professora.

Também em relação a essas ações, fez-se uma qualificação que conduziu ao seguinte agrupamento: ações **neutras** (as de número 1), ações **repressivas** (2, 4, 5 e 6) e ações **orientadoras** (3). As ações **neutras** predominaram sobre as demais (50%), sendo seguidas pelas **repressivas** (34,6%) e, depois, pelas **orientadoras** (15,7%).

Os registros das observações relativos às ações frente a episódios de **brincadeira pautada pelo tema violência** mostram que, quando houve intervenção das professoras, esta pareceu motivada, na maioria dos casos, pelo fato de que as brincadeiras dos alunos eram vistas como indisciplina e que, portanto, perturbavam a ordem na sala de aula.

A maneira como as professoras agiram frente aos episódios de **brincadeira entre alunos pautada pelo tema violência** apontam para uma aproximação com o fato de que apenas uma professora (de escola particular) citou, como causa de violência, as **brincadeiras com armas de brinquedo**, como se pode verificar na descrição do conceito de violência, fortalecendo a suposição de que esses episódios não são considerados fatores relevantes no contexto da violência.

Em crianças pequenas, a ação prevalece sobre o significado; porém, na idade escolar, emerge uma estrutura de ação que produz uma espécie de inversão nesta relação, de modo que o significado passa a sobrepujar a ação (Vygotsky, 1989). Entretanto, a influência do significado sobre o comportamento da criança é

circunscrito pelos aspectos estruturais da ação. Para exemplificar, coloca-se um episódio observado em uma sala de segunda série, já relatado no Capítulo 7, em que um menino empunhou o braço (que estava solto) de uma carteira como se fosse uma espingarda e simulou, com a voz, sons de tiros. Não se trata, aqui, apenas de uma forma simbólica de se comportar, mas de uma ação que mostra, de acordo com Vygotsky (1989), a presença das categorias básicas da realidade em que a criança vive.

Na abordagem sócio-histórica, o brinquedo é considerado um importante fator de desenvolvimento. Na idade escolar, ele permeia a atitude da criança em relação à realidade; assim, essas brincadeiras que simbolizam a violência, permeiam a forma com a qual a criança lida com uma realidade que traz, no seu bojo, a violência. Entretanto, ao ignorá-las ou tratá-las como mera indisciplina, as professoras parecem não se dar conta de sua importância na construção da subjetividade de seus alunos.

As três categorias de episódios, identificadas nos registros das observações, não foram capazes de abranger os vários comentários que as professoras faziam, durante as aulas, sobre os alunos. Eram comentários feitos em voz alta, ora dirigidos à observadora, ora ao aluno que motivou o comentário, ora à classe como um todo. Nas escolas públicas, algumas vezes eles foram dirigidos a mães ou familiares de alunos que vinham à sala de aula em busca de alguma informação sobre a criança.

Foi, então, necessária uma outra categorização; desse modo, os **comentários feitos pela professora sobre os alunos** foram agrupados em três categorias capazes de qualificar os comentários e, assim, facilitar a identificação dos significados das ações às quais eles se referiam. As três categorias: **comentários elogiosos, comentários reprovadores** e **comentários pejorativos** comportavam, cada qual, sub-categorias que especificavam os comportamentos ou as características dos alunos que motivaram os comentários.

Os comentários feitos em sala de aula apresentaram a seguinte distribuição: os **comentários reprovadores** foram bem mais freqüentes que os

demais (69%), vindo, em segundo lugar, **os comentários elogiosos** (19,9%) e, por último, os **comentários pejorativos** (11,1%). Este quadro repete o que é rotineiramente observado nas escolas: a atenção das professoras é bem mais voltada para aqueles comportamentos vistos como inadequados do que para os considerados adequados, tanto acadêmica quanto socialmente. Na visão das observadoras, isto contribui para formar, na sala de aula, um clima pouco prazeroso, em que professor e alunos, ao invés de constituírem um conjunto construtivo, parecem colocar-se em trincheiras opostas. Esta visão concorda com a afirmação de Dimenstein (1999) de que a escola contribui para aumentar a frustração do aluno, levando-o a sentir-se incompetente e "burro" e humihando-o com a repetência, numa forma de punição diária. A professora e o colega, diz Dimenstein,

> *"são apenas mais um adversário de sua existência, num círculo da marginalidade" (p. 5).*

As professoras, no entanto, parecem não se dar conta da importância dessa forma de agir na constituição de um ambiente pouco propício à aprendizagem. Comentando a concepção da zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, Tudge (1990) afirma que, em diferentes circunstâncias, as crianças podem ser conduzidas ao desenvolvimento ou à regressão de seu pensamento, a depender da natureza de suas interações sociais, considerando, como o faz Vygotsky, que o contexto em que ocorrem essas interações tem importância crucial. Supõe-se, aqui, que o ambiente acadêmico-social da sala de aula, caracterizado por **reprovações**, seria incapaz de contribuir para a composição de interações propícias ao desenvolvimento dos alunos.

Os **comentários elogiosos** foram classificados em duas sub-categorias: 1) elogios a comportamentos acadêmicos e 2) elogios a comportamentos sociais. Na sua grande maioria, os elogios dos professores dirigiram-se a comportamentos acadêmicos dos alunos, tendo sido muito poucos os elogios a comportamentos sociais.

Já se destacou, anteriormente, que os **comentários reprovadores** constituíram a grande maioria dos comentários observados em sala de aula. Neles, foram identificadas sete sub-categorias, apresentadas, a seguir, em uma ordem que se inicia pela mais freqüente. Assim, foram nomeadas as sub-categorias de comentários reprovadores a: 1) indisciplina; 2) comportamento acadêmico; 3) comportamento social; 4) má postura; 5) comportamento anti-higiênico; 6) comportamento anti-convencional e 7) atraso ou falta à aula.

A sub-categoria de **comentário reprovador** mais utilizada pelas professoras foi o reprovador a indisciplina, seguida de perto por comentário reprovador a comportamento acadêmico. As demais sub-categorias foram pouco freqüentes em todas as salas.

A última categoria foi a de **comentários pejorativos**, os quais caracterizavam-se por depreciar o comportamento do aluno ou zombar dele.

Os **comentários pejorativos**, menos freqüentes que os elogiosos e os reprovadores, dividiram-se em duas sub-categorias: 1) zombaria e 2) crítica depreciativa, feitas em porcentagens semelhantes, com uma pequena superioridade para a zombaria.

A **crítica depreciativa**, de um modo geral, colocava o aluno criticado em uma situação ridicularizadora perante seus colegas e perante a observadora, causando um certo constrangimento ao aluno. Comumente, os colegas voltavam sua atenção para o aluno criticado e riam ou faziam chacotas. Já a **zombaria** tinha um tom mais leve e, mesmo fazendo com que as atenções se voltassem para o aluno, geralmente não causava o mesmo constrangimento que a crítica depreciativa.

Em síntese, a análise dos dados das observações permitiu delinear, mesmo que a grosso modo, o quadro que caracterizava as salas de aula observadas: predominavam os episódios mais diretamente relacionados a tarefas acadêmicas (**dispersão, conversa, indisciplina, falta de atenção**); a seguir, mas bem menos

freqüentes, ocorriam os episódios que envolvem relações conflituosas entre os alunos, referentes a aspectos acadêmicos e/ou sociais (**briga ou desentendimento entre alunos**); e, por último, com uma freqüência baixa, as brincadeiras que envolvem comportamentos que simulam ações violentas, e que podem ocorrer individualmente, em duplas ou em grupos de alunos (**brincadeira de alunos pautada pelo tema violência**).

Quanto aos episódios de **dispersão, conversa, indisciplina, falta de atenção**, as ações **repressivas** foram utilizadas com maior freqüência que as demais. A seguir, vieram as ações **redirecionadoras** da atenção. Muito menos freqüentes foram as ações **orientadoras** do comportamento dos alunos e, por último, as ações **neutras**.

Diante dos episódios de **briga ou desentendimento entre alunos** observou-se que as ações **repressivas** e **apaziguadoras** foram realizadas com freqüências semelhantes, enquanto que as **neutras** foram muito menos freqüentes.

Já para os episódios de **brincadeira pautada pelo tema violência**, predominaram as ações **neutras** das professoras, seguidas das **repressivas** e, por último, das **orientadoras**.

Assim, frente aos **episódios** em que os alunos brigam entre si ou brincam sob a pauta da violência, que são os episódios em que a violência se faz mais presente, concreta ou simbolicamente, na sala de aula, as professoras agem, preponderantemente, de forma repressiva, no primeiro caso, e neutra, no segundo. Guardadas as devidas características, um quadro semelhante foi apresentado em relação aos **comentários** feitos pelas professoras sobre os alunos, pois os **comentários reprovadores** foram bem mais freqüentes que os demais, vindo, em segundo lugar, mas muito menos freqüentes, os **comentários elogiosos** e, por último, os **comentários pejorativos**.

O predomínio da repressão e da neutralidade, tanto para as ações frente aos três tipos de episódio, quanto para os comentários sobre os alunos, aponta para os efeitos da banalização da violência e para a imbricação do conceito nas práticas das professoras, nos aspectos pertinentes.

As ações de orientação aos alunos pouco apareceram nas salas de aula, que seria o local privilegiado de construção e troca de saberes, em que as professoras exercem um papel também privilegiado de mediadoras da cultura. Neste papel, destaca-se a importância de seu conceito de violência incorporado a suas ações em sala de aula, cujas características, ao serem vinculadas a escolas públicas e particulares, comparativamente, poderão fornecer novos elementos que contribuam para uma maior compreensão dos dados.

A COMPARAÇÃO ENTRE OS RESULTADOS REFERENTES ÀS PROFESSORAS DE ESCOLA PÚBLICA E DE ESCOLA PARTICULAR pretende fornecer as bases sobre as quais devem apoiar-se as respostas à proposição do último objetivo (Objetivo 4) do presente trabalho, assim formulado:

Analisar, comparativamente, a realidade das escolas públicas e particulares quanto às dimensões contempladas nos objetivos anteriores.

A comparação seguirá a mesma seqüência estabelecida para apresentação dos resultados, iniciando-se com a descrição do **CONCEITO DE VIOLÊNCIA**.

Os dados das professoras de escola pública e de escola particular apresentaram o mesmo padrão no que se refere às CLASSES de violência, com uma pequena diferença quanto à violência **estrutural**, apresentada por uma porcentagem um pouco maior de professoras de escola particular.

Quanto às CONSEQÜÊNCIAS da violência, os dois grupos de professoras igualaram-se com referência à conseqüência **física**, mas diferiram nos dados relativos às conseqüências **social** e **psicológica**. As professoras de escola particular apresentaram esses dois tipos de dano em porcentagens maiores que as de escola pública, com uma diferença mais acentuada no caso do dano **psicológico**. Tais dados sugerem que as diferenças estão relacionadas ao ambiente de trabalho das professoras. Na escola particular, as professoras têm contato com uma clientela de um nível sócio-econômico mais elevado, no que diz respeito aos alunos e, em especial, a seus pais que, por possuírem um maior nível de escolaridade e maior acesso a informações, estariam mais familiarizados com problemas sociais e psicológicos. Como é de amplo conhecimento, vários alunos de escola particular, assim como seus pais, fazem uso dos serviços de profissionais de psicologia ou psiquiatria e podem, então, trazer, para o ambiente escolar, uma certa sensibilidade aos problemas psicológicos causados pela violência. Além disso, observou-se que as escolas particulares, diferentemente das escolas públicas, disponibilizam jornais e revistas aos seus professores, e, assim, facilitam o seu acesso a informações que podem constituir-se em relevantes influências no seu conceito de violência.

Não houve diferença entre professoras de escola pública e particular, nem quanto à modalidade **violência na escola**, nem quanto ao padrão referente a suas sub-modalidades. Tanto as professoras de escola pública, quanto as de escola particular, apontaram a **violência entre alunos** como a mais freqüente; em seguida, mas em porcentagem bem menor, a **violência de aluno para professor**. A única diferença que justifica um destaque é a que se refere à **violência de professor para aluno** que foi apresentada por quase o dobro de professoras de escola pública em relação às de escola particular. Esse dado sugere a influência da organização do tipo de sistema de ensino. No sistema particular de ensino há um maior controle, por parte da direção e da administração (ou diretamente dos donos, em alguns casos) da escola, sobre a postura da professora em sala de aula, tanto quanto aos aspectos acadêmicos, como aos sociais, na relação professor-aluno. Este controle externo torna mais difícil a ocorrência de comportamentos agressivos das professoras, na sua relação com os alunos e, ao caracterizar esses comportamentos como violentos e, portanto, inadmissíveis em um educador. A internalização desse conceito leva, provavelmente, ao auto-controle e à reprovação desses comportamentos pelas próprias professoras. Por outro lado, no sistema público, esse controle, quando existe, é bem menor, deixando as professoras mais livres para se comportar como melhor lhes aprouver, na direção de suas concepções, o que pode incluir o comportar-se de forma violenta para com os alunos. Assim, as professoras de escola pública têm muito mais chance de praticar ou de, pelo menos, conviver com a prática, por outros professores, da **violência de professor para aluno**, do que as de escola particular. Isto aumenta a probabilidade de que esta modalidade faça parte do seu conceito e apareça, conseqüentemente, no seu discurso sobre violência.

A depredação escolar praticada por agentes externos à escola foi mais citada por professoras de escola pública. São estas professoras quem mais convivem com esse tipo de violência que são freqüentes, nas escolas em que trabalham. Apesar disso, a depredação parece não assumir o significado de violência, para a grande maioria das professoras, inclusive para as de escola pública.

No que se refere à **violência familiar**, verificou-se que ela foi mais citada pelas professoras de escola pública que pelas de escola particular. Um dos fatores que justificariam esta diferença está, novamente, no ambiente de trabalho das professoras. A população atendida pelas escolas públicas é de baixo nível sócio-econômico, baixo nível de escolaridade e de famílias pouco estruturadas, vivendo, muitas vezes, em situação de promiscuidade. Acrescente-se o desemprego e o consumo de álcool e de drogas para se ter uma junção de fatores que favorece a ocorrência de violência doméstica.

Por outro lado, os alunos das escolas particulares pertencem a famílias de nível sócio-econômico médio ou médio-alto, geralmente melhor estruturadas e de alto ou médio nível de escolaridade, que vivem em casas confortáveis. Tais condições não constituem garantia de que a violência familiar não ocorra nessas famílias, entretanto, são condições que diminuem sua probabilidade de ocorrência. Diante desse cenário, as professoras de escola pública estariam, então, ao conviver com seus alunos e suas famílias, em maior contato com a violência familiar que as professoras de escola particular. Em decorrência disso, esta violência estaria mais presente no seu conceito.

A **violência contra minorias** foi indicada por uma porcentagem de professoras de escola pública (44,8%) praticamente igual à de escola particular (44,4%). Um exame dos dados referentes às sub-modalidades mostram que não houve diferença quanto à **violência contra criança / meninos de rua** e à **violência contra o negro**, porém duas pequenas diferenças foram observadas. A primeira delas diz respeito **à violência contra a mulher**, indicada mais por professoras de escola pública, provavelmente por estarem em contato com uma população de baixo nível sócio-econômico e de escolaridade em que é mais freqüente a agressão física à mulher (violência mais facilmente identificada), conforme dados da Delegacia da Mulher de Salvador (informação pessoal). A segunda pequena diferença foi a indicação da **violência contra o idoso** por apenas uma professora de escola particular. Esta indicação, apesar de quantitativamente insignificante, chamou a atenção da pesquisadora pela veemência do seu discurso no qual mostrava sua indignação com o desrespeito com que os governantes tratam os idosos.

Verificou-se uma acentuada diferença entre as professoras de escola pública (17,2%) e particular (33,3%) quanto à **violência política**. Esta diferença pode estar relacionada a uma maior consciência das professoras de escola particular a respeito dos deveres que os políticos têm para com a população, favorecida, talvez, pela convivência com pessoas de nível sócio-econômico mais alto que o delas e que vivem em ambientes nos quais são mais comuns os favoritismos e apadrinhamentos políticos.

A **violência policial** foi uma modalidade pouco indicada, com uma certa superioridade na indicação das professoras de escola particular, o que aponta para uma maior consciência dessas professoras sobre a questão do abuso do poder e da autoridade policial, que leva os agentes policiais a agirem de forma ilegal e violenta, desrespeitando os direitos dos cidadãos e mesmo dos marginais e criminosos.

Quanto à **violência no trânsito,** não foram verificadas diferenças relevantes entre as professoras de escola pública e de escola particular, nem quanto à porcentagem de professoras, nem quanto à maneira como elas colocaram e contextualizaram esta modalidade de violência.

Das poucas professoras que se referiram à **violência no trabalho**, a maior parte foi da rede particular. Esta diferença (quase o dobro, em termos percentuais) entre as professoras de escolas pública e particular foi apenas quantitativa, já que os discursos sobre tal modalidade de violência abordaram, essencialmente, os mesmos aspectos, o que os tornou semelhantes.

Diferença maior, entretanto, ocorreu quanto à modalidade **violência contra delinqüentes**, que foi citada por apenas uma professora de escola pública e por 27,8% de professoras de escola particular. Esta modalidade de violência, indicada por uma maior porcentagem de professoras de escola particular pode significar, em relação às professoras de escola pública, uma maior consciência do dever de respeitar os direitos humanos de qualquer indivíduo, mesmo que seja ele um delinqüente.

A porcentagem de professoras de escola particular (16,7%) que fizeram referência à **violência contra si** foi quase cinco vezes maior que a porcentagem de

professoras de escola pública (3,4%). As professoras que identificaram esta violência mostraram-se capazes de significar as fortes exigências sociais que são feitas aos cidadãos, como pressão ou coação, atribuindo-lhes um sentido de violência. Assim, observa-se que, mais uma vez, as professoras de escola particular apresentaram uma visão mais ampla dos problemas sociais que as professoras de escola pública.

Apesar de muito pequena, houve uma diferença entre a porcentagem de professoras de escolas pública e particular, com a superioridade para as de escola particular, na indicação da **violência contra o meio ambiente / animais**. Ao indicar esta modalidade, as professoras mostraram ter sensibilidade para classificar a destruição ambiental como violência, que, de resto, parece não existir na grande maioria da população.

Finalizando a relação das doze modalidades identificadas, tem-se a **violência entre vizinhos**, presente no conceito de apenas uma professora de escola pública e uma de particular, evidenciando que não houve, praticamente, diferença entre ambos os grupos de professoras.

A seqüência em que se colocam as FORMAS de violência, partindo das mais indicadas para as menos indicadas, foi praticamente a mesma para os dois grupos de professoras. Também foram bastante semelhantes as porcentagens referentes à **agressão física**, citada por quase todas as professoras de escola pública (96,6%) e de escola particular (94,4%). No entanto, foram observadas certas diferenças quanto a algumas FORMAS de violência, que estão destacadas a seguir.

O **assalto** foi uma forma mais presente no discurso das professoras de escola pública que de particular, observando-se o inverso, porém com uma diferença bem mais acentuada, para a **agressão verbal**, apontada por uma porcentagem bem maior de professoras de escola particular (94,4%) que de escola pública (65,5%) . Esses dados remetem, mais uma vez, à suposição da influência do ambiente de trabalho, diferenciado para os dois grupos de professoras. Os alunos de escola pública vivem em ambientes de muita violência física, do tipo delinqüencial, enquanto que, no ambiente dos alunos de escola particular, a

violência é mais do tipo verbal. Esses ambientes são, de alguma forma, trazidos para a escola e compõem parte do contexto de trabalho das professoras. Estes mesmos argumentos podem ser utilizados para explicar a porcentagem superior de professoras de escola pública que indicaram as formas **assassinato** (69%) e, mais acentuadamente, **agressão com armas de fogo** (69%), em relação às de escola particular (55,6 e 38,9%, respectivamente). Nos locais em que se situam as escolas públicas, principalmente a Escola A, são freqüentes os tiroteios, de acordo com o depoimento de algumas professoras; um deles foi, inclusive, observado pela pesquisadora.

O **roubo** foi citado por uma porcentagem um pouco maior de professoras de escola particular. Também essa porcentagem foi um pouco maior em referência à forma **abuso sexual**. Já com relação à **agressão com arma branca ou objeto** não houve praticamente diferenças entre as professoras de escola pública e de escola particular, nem quantitativa, nem qualitativamente, pois as referências dos dois grupos a essa forma de violência envolveram situações bastante variadas, como também as armas e os objetos citados. Também foi comum a ambos os grupos que a maior parte dos episódios referidos se enquadrasse na classe **violência de delinqüência** e na modalidade **violência de marginais**. No que diz respeito à **supressão ou restrição de direitos**, verificou-se que as professoras de escola particular apresentaram-na em uma porcentagem superior à de professoras de escola pública. Esta é uma forma de violência que, por se apresentar relacionada à classe **violência estrutural** e às modalidades **violência política**, **violência contra minorias** e **violência no trabalho** e por envolver a falha em atender os direitos básicos do cidadão, revela uma visão sócio-estrutural da violência, visão esta mais presente, portanto, nos discursos das professoras de escola particular.

Quanto às formas restantes: **briga**, **coação**, **seqüestro**, **suicídio**, **"pega" de carro** e **tortura**, houve uma pequena diferença entre professoras de escolas pública e particular apenas na indicação da **coação**, feita por uma maior porcentagem de professoras de escola pública. No que se refere a todas as outras formas, as porcentagens foram semelhantes para ambos os grupos.

Solicitadas a se posicionar quanto à existência ou não de uma violência que pudesse ser considerada MAIS GRAVE, tanto as professoras de escola pública, quanto as de escola particular responderam afirmativamente na sua quase totalidade (93,8 e 94,4%, respectivamente). Também não houve diferença no que diz respeito ao referencial utilizado pelos dois grupos para caracterizar a violência mais grave, pois a grande maioria de ambos os grupos referenciou suas respostas na categoria **forma** da violência. Mais uma vez, nenhuma diferença foi encontrada no que diz respeito à **forma** mais indicada: 27,6% das professoras de escola pública e 27,8% das professoras de escola particular elegeram a **agressão física** como a violência mais grave.

A **supressão ou restrição de direitos** do indivíduo teve a mesma indicação que o **abuso sexual**, tanto pelas professoras de escola pública quanto de particular e a semelhança entre as porcentagens dos dois grupos foi grande.

Quanto às justificativas fornecidas pelas professoras para a sua seleção da violência mais grave, novamente não houve diferenças entre os grupos.

Apontadas as semelhanças, deve-se assinalar que foram verificadas algumas diferenças que merecem destaque. A primeira delas refere-se à utilização da **conseqüência psicológica** para caracterizar a violência mais grave, indicada por uma porcentagem maior de professoras de escola particular, o que confirma os dados apresentados no Capítulo 6, sobre as **Conseqüências da Violência**.

A forma **assassinato** foi apontada como mais grave por uma porcentagem maior de professoras de escola pública que de escola particular. Já para a **agressão verbal**, a porcentagem maior foi de professoras de escola particular. Esses dados confirmam os referentes às **Formas da Violência**, em relação a estas duas formas.

A maioria (70,6%) das professoras respondeu negativamente à indagação sobre a existência de violências por elas consideradas ACEITÁVEIS OU JUSTIFICÁVEIS, não havendo diferença importante entre a porcentagem de

professoras de escola pública (69%) e a de escola particular (72,2%). Entretanto, algumas diferenças foram verificadas na análise das violências que foram consideradas aceitáveis pelas professoras que responderam positivamente.

As professoras de escola particular citaram, como aceitável, a violência motivada por más condições sócio-econômicas em porcentagem bem superior à das professoras de escola pública. Por outro lado, os aspectos pessoais (auto defesa, problema emocional) foram mais considerados pelas professoras de escola pública. Quanto à violência verbal, os dois grupos foram semelhantes.

Os resultados referentes à **violência aceitável ou justificável** indicam, novamente, que as professoras de escola particular mostraram uma maior consciência das influências sócio-econômicas, colocando uma visão contextualizada da violência.

As causas citadas pelas professoras foram classificadas em duas categorias amplas: **Causas Contextuais** e **Causas Pessoais**. As **Contextuais** foram subdivididas em **Causas Distais** e **Causas Proximais**. Foram identificados, nas respostas das professoras, nove tipos de causas distais, dez de causas proximais e onze de causas pessoais.

Os tipo de **causa distal** mais freqüente foi a **desigualdade sócio-econômica / injustiça social**, citada por uma maior porcentagem de professoras de escola particular que de escola pública, o que poderia indicar uma maior consciência e preocupação das professoras da rede particular com as questões sociais de grande amplitude que estão relacionadas à violência.

Já as professoras de escola pública citaram, em maior porcentagem que as de escola particular, a **falta de escola**, a **falta de moradia / terra**, a **falta de planejamento familiar** e o **abandono de crianças**. Entretanto, a diferença entre os dois grupos dissipa-se quando se considera que, na realidade, essas causas mais apontadas pelas professoras de escola pública, são decorrentes da **desigualdade sócio-econômica / injustiça social**.

Pode-se supor que o ambiente de trabalho das professoras de escola pública, em termos de uma maior convivência com famílias pobres, analfabetas ou com baixo nível de escolaridade, numerosas e vivendo em péssimas condições de moradia, como são as famílias de grande parte dos seus alunos, tenha tornado mais evidentes os problemas advindos do seu baixo nível sócio-econômico e, assim, influenciado suas respostas. As famílias dos alunos de escola particular, de melhor nível sócio-econômico, têm, na sua maioria, dois ou três filhos, um nível médio ou alto de escolaridade e vivem em casas confortáveis.

A **causa proximal** mais citada pelas professoras foi **modelo de violência em casa / na rua / na televisão**, tendo as professoras de escola pública apresentado uma porcentagem (58,6%) bastante próxima da porcentagem apresentada pelas professoras de escola particular (61,1%). As professoras de ambos os grupos, na sua maioria, citaram os modelos familiares, notadamente os apresentados pelos pais, e os fornecidos pela televisão, enfatizando sua influência na formação da criança.

A segunda causa proximal mais freqüentemente apontada pelas professoras foi a **falta de estrutura / organização da família**. As falas das professoras são bastante coerentes entre si; também são muito semelhantes as porcentagens de professoras de escola pública (37,9%) e de escola particular (38,9%) que citaram a desestruturação familiar como causa de violência, colocando-a na mesma direção apontada por vários autores que abordam a questão.

A exemplo das duas causas anteriores, também foram bastante semelhantes as porcentagens de professoras de escola pública e de escola particular que citaram, como causa da violência, a **falta de amor / afeto**, a **própria violência**, a **falta de diálogo / compreensão**, a **naturalização da violência** e as **brincadeiras com armas de brinquedo.** Dessa forma, verifica-se que, com referência à grande maioria das **causas proximais**, não houve diferenças significativas entre ambos os grupos de professoras.

Entretanto, algumas diferenças foram verificadas no que diz respeito às causas **falta de dinheiro / recursos / condições / emprego**, **desrespeito** e **falta de / má orientação ou educação**, todas elas citadas por uma maior porcentagem de professoras de escola particular, tendo a diferença sido mais acentuada em relação às duas últimas causas.

As falas das professoras de escola particular apresentaram, mais que as de escola pública, uma condescendência maior para com as pessoas que cometem violências por **falta de dinheiro / recursos / condições / emprego**, o que se mostra coerente com sua maior indicação da classe **violência estrutural**, já comentada anteriormente. Com relação ao **desrespeito**, as professoras da rede particular referiram-se ao desrespeito entre as pessoas em geral, enquanto que as da rede pública especificaram o desrespeito na família, o desrespeito ao professor, enquanto profissional e o desrespeito com as crianças, especificações estas que indicam a influência de seu ambiente de trabalho, especialmente no que tange ao desrespeito ao professor.

A **falta de, ou má orientação / educação** foi citada por uma única professora de escola pública e por 22,2% das professoras de escola particular, as quais, em grande parte, referiram-se à falta de tempo dos pais para orientar ou educar os filhos. Esta diferença pode estar relacionada à questão das diferentes clientelas atendidas pelos dois tipos de escola. Ou seja, as professoras de escola pública, cujos alunos têm pais de baixo nível de escolaridade e baixo nível sócio-econômico, não teriam criado expectativa de que esses pais orientassem adequadamente seus filhos, não se frustando, portanto, com a sua não ocorrência. Esta expectativa, no entanto, estaria presente para as professoras de escola particular, e teria sido frustada pela ausência de uma orientação a contento.

A comparação dos dois grupos de professoras quanto às **causas pessoais** mostra, da mesma forma que se verificou com as **causas contextuais**, mais semelhanças que diferenças. A primeira semelhança refere-se a que a causa pessoal mais indicada – **dependência de drogas / álcool** - foi a mesma para os dois grupos. Foram semelhantes, também, as porcentagens relativas às seguintes

causas: **natureza ou índole da pessoa**, **falta de caráter / princípios / valores / dignidade**, **egoísmo**, **ganância / ambição**, **falta de equilíbrio emocional**, **insatisfação**, **estresse**, **questões passionais** e **insegurança / medo**. A única diferença que merece destaque é a verificada quanto à **falta de fé / religião / Deus** que foi indicada, como causa de violência, por uma porcentagem quase duas vezes maior de professoras de escola pública que de escola particular. As professoras que indicaram esta causa vêem a religião ou a fé como algo capaz de colocar limites e introduzir princípios que, assumidos pelo indivíduo, poderiam impedi-lo de praticar violências e esta visão ficou evidenciada nas falas das professoras de ambos os grupos.

Finalizando a comparação referente às **causas da violência**, foram comparados os dois grupos de professoras com relação ao número médio de tipos de causa: **distal**, **proximal** e **pessoal,** por elas citados. Esta mesma comparação foi feita quanto às causas **contextuais** e **pessoais**.

Para os dois grupos de professoras, desenhou-se um cenário comum: as **causas distais** foram as mais citadas, enquanto que as menos citadas foram as **causas pessoais**. A posição das causas **proximais** é intermediária, porém bem mais próxima das **causas distais** que das **pessoais**. Observou, ainda, que ambos os grupos mostram uma visão de interação entre diferentes tipos de causas, já que a quase totalidade das professoras citou mais de um tipo de causa. A diferença que se destaca, neste cenário refere-se às **causas proximais**, as quais foram citadas em maior número pelas professoras de escola particular, numa quantidade quase igual à das **causas distais**.

Contrapondo os resultados obtidos quanto às causas **contextuais** e às **pessoais**, verificou-se um claro predomínio das causas contextuais, para os dois grupos de professoras. Entretanto, as de escola particular apresentaram mais causas contextuais (4,49 por professora) que as de escola pública (3,99 por professora).

Com base nesses dados, pode-se concluir que tanto as professoras de escola pública, como as de particular, apresentam uma concepção de supremacia da origem social da violência, a qual é, entretanto, mais acentuada nas professoras de escola particular.

Tendo sido especificadas as comparações quanto aos aspectos que caracterizam o **conceito de violência**, pode-se fazer, agora, uma síntese comparativa.

1) O **conceito de violência** das professoras de escola pública apresentou, mais que o das professoras de escola particular:

- As **Modalidades**: violência familiar e violência no trânsito e as seguintes s**ub-modalidades** da violência escolar: entre alunos, de aluno para funcionário, de professor para aluno e depredação por agentes externos.
- As **Formas**: assassinato, agressão com arma de fogo, briga e coação.
- A **Violência Mais Grave**: assassinato.
- A **Violência Aceitável**: violência em auto-defesa.

2) Já no **conceito de violência** das professoras de escola particular, foram mais acentuadas que no das professoras de escola pública:

- A **Classe**: violência estrutural;
- As **Conseqüências:** social e psicológica;
- As **Modalidades:** violência política, violência policial, violência no trabalho, violência contra delinqüentes e violência contra si;
- As **Formas**: assalto, agressão verbal, roubo, abuso sexual, supressão ou restrição de direitos;
- A **Violência Mais Grave**: a que produz conseqüência psicológica e a que tem a forma verbal;

- A **Violência Aceitável**: a violência motivada por más condições sócio-econômicas;
- As **Causas**: contextuais proximais.

Este quadro evidencia que, em geral, as características mais presentes no conceito das professoras de escola particular são indicadoras de uma maior consciência dos problemas sociais, políticos e estruturais relacionados à violência, bem como dos danos sociais e psicológicos que a violência produz. Uma característica mais específica, porém marcante, foi a importância atribuída, por estas professoras, à violência verbal.

Assim, o conceito das professoras da rede particular apresenta uma visão sócio-estrutural da violência mais acentuada que a das professoras da rede pública, em cujo conceito estão bastante evidentes os problemas presentes no seu cotidiano de trabalho, tanto no que se refere à escola propriamente dita, como aos alunos e suas famílias e também ao local em que se encontra a escola. Observa-se que as características dos conceitos de ambos os grupos podem dessa forma, ser relacionados às características de seus ambientes de trabalho, que, conforme já se comentou anteriormente, são bastante diferenciadas em vários aspectos.

Finalizada a comparação entre os dois grupos de professoras no que diz respeito ao conceito de violência, será exposta, a seguir, a comparação referente à **ATUAÇÃO DA ESCOLA FRENTE À VIOLÊNCIA**, colocada pelo Objetivo 2. Esta comparação mostrou consideráveis diferenças entre as posições das professoras de escola pública e de escola particular.

Quanto à **atuação preventiva**, apesar de o ordenamento das ações, em termos das ações mais indicadas para as menos indicadas, compor um mesmo padrão para os dois grupos, as professoras de escola particular indicaram as ações **preventivas** em porcentagens superiores às de escola pública, com uma única exceção, que se refere ao trabalho da escola junto à comunidade. Esta ação foi indicada por apenas uma professora de escola pública e por nenhuma de escola

particular. Mesmo parecendo insignificante no conjunto das professoras, esse dado é interessante por ensejar algumas considerações a respeito da relação escola-comunidade e das posturas diferenciadas que escolas públicas e particulares geralmente assumem frente a esta relação. A postura das escolas públicas baseia-se na crença de que as comunidades pobres, dos bairros em que se localizam essas escolas, precisam de ajuda, de orientação e que manter um bom relacionamento com elas pode evitar depredações e, em alguns casos, até trazer retorno em termos de trabalhos como reparos, pinturas, ajardinamento, etc. Isto quer dizer que, ou a escola assume um papel paternalista, ou procura um relacionamento que lhe seja vantajoso.

Por outro lado, sabe-se que nas escolas particulares, salvo raríssimas exceções, não há interesse em desenvolver trabalhos voltados à comunidade, pois parece imperar a idéia de que comunidades de nível sócio-econômico médio, ou médio-alto, nas quais a maioria dessas escolas está inserida, não necessita de ajuda ou orientação. No entanto, esta é uma posição típica de uma escola que, talvez por se julgar detentora do saber, de forma independente e auto-suficiente, desvincula-se da comunidade, ignorando seus problemas, seus anseios e até mesmo o conceito que a comunidade tem acerca desta escola.

Com essas posturas, ambas as escolas ignoram o quanto podem aprender e crescer na troca de saberes envolvida na interação com a comunidade. Ignoram, talvez, a diferença entre trabalhar para, ou envolvendo a comunidade, e **construir** um trabalho em **parceria** com a comunidade.

Mas, voltando às ações **preventivas**, além de as professoras de escola pública terem relatado em número bem menor tais ações, algumas delas manifestaram sua descrença nos efeitos dessas ações para a atenuação da violência ou para anular a influência dos modelos familiares de violência, o que não se verificou em nenhuma das falas das professoras de escola particular.

Coerentemente, com os resultados referentes à atuação preventiva, as **ações remediativas** foram mais apontadas pelas professoras de escola pública que pelas de escola particular. Quanto à **atuação estimuladora**, esta foi citada por somente uma professora de cada grupo; entretanto, a semelhança foi apenas

quantitativa, pois as falas das professoras apontaram aspectos diferentes: enquanto a professora de escola pública relatou que o estímulo à violência advém das más condições dos professores e da escola em geral, deixando de atender às necessidades dos alunos, a professora de escola particular ressaltou a questão da forma violenta como a escola trata o aluno, a qual, em lugar de atuar contra a violência, contribui para efetivá-la. Pode-se ver, na fala da professora de escola pública, a referência a condições que estão presentes em grande parte das escolas públicas. Já a fala da segunda professora leva a supor, considerando suas falas em outras partes da entrevista, que ela critica a rigidez de algumas normas da escola e a incompreensão de muitos professores de escola particular para com os alunos. Assim, parece que este é mais um dado em que a influência do ambiente de trabalho se faz presente.

A diferença mais evidente entre os dois grupos, porém, foi a referente à **atuação nula** da escola, a qual foi citada por 31% das professoras de escola pública e por nenhuma de escola particular. Se, por um lado, as falas das professoras que citaram esta atuação mostraram uma visão de reprovação do papel que a escola tem assumido frente à violência, estas mesmas falas mostraram, por outro lado, que estas professoras retiram-se do cenário reprovado, parecendo não se colocar como partes importantes da instituição e, como tal, capazes de constituí-la e de modificá-la.

A comparação entre os dois grupos de professoras quanto às ações preventivas, remediativas, estimuladoras e nulas pode ser sintetizada da maneira exposta a seguir.

Tanto as professoras de escola pública quanto as de escola particular citaram mais **ações preventivas** que todas as outras demais ações, seguidas das **ações remediativas**. No entanto, a grande diferença nas porcentagens referentes às **ações preventivas** e **nulas**, verificada entre ambos os grupos de professoras, torna evidente a existência de concepções diferentes a respeito do papel da escola em relação ao quadro geral de violência.

De acordo com os dados apresentados, a visão que as professoras de escola particular apresentaram coloca a escola como uma instituição cuja atuação é essencialmente preventiva, mas que também age remediativamente em relação aos alunos que praticaram atos considerados violentos, em forma de conversas que envolvem orientação ou aconselhamento a respeito de como esses alunos devem proceder (por exemplo, pedir desculpas, não se envolver com certas pessoas, não agir com violência, etc.). Diferentemente, a visão mais pessimista do grupo de escola pública caracterizou o papel da escola mais por uma atuação remediativa ou nula que por uma atuação preventiva. Esta visão fica mais clara quando se somam as porcentagens das ações remediativas, estimuladoras e nulas e se contrapõe o total (60,6%) à porcentagem de ações preventivas (39,4%).

Finalizando esta comparação, é interessante ressaltar que esses dados apontam para a importância das características do ambiente de trabalho das professoras na sua maneira de conceber a escola. Esta importância é corroborada pelo fato de a **atuação nula** ter sido apontada apenas por professoras de escola pública, de cujas falas se depreende que o referencial por elas utilizado foi a escola em que trabalham.

Os dados relativos a como as professoras posicionaram-se sobre a **adequação do papel da escola**, por elas descrito, reafirmam, de forma bastante nítida, a diferença entre as professoras de escola pública e as de escola particular quanto à sua maneira de conceber o papel da escola frente à violência. Para as professoras de escola particular, desenhou-se o seguinte quadro: a grande maioria julgou esse papel **adequado** (72,2%), uma minoria (22,2%) julgou-o **adequado em parte** e uma única professora julgou-o **inadequado**. Um quadro diverso foi composto pelas professoras de escola pública, as quais mostraram uma visão praticamente oposta, pois consideraram, na sua maioria (65,5%), o papel da escola como **inadequado**. O restante dessas professoras dividiu-se, igualmente, entre o julgamento **adequado** e **adequado em parte**.

As professoras insatisfeitas com o papel da escola frente à violência sugeriram ações que pudessem tornar esse papel mais eficaz. Assim, do total de

47 professoras, 32 (86,2% de escola pública e 38,9% de escola particular) apresentaram as sugestões. É claro que, como foram as professoras de escola pública as que mais reprovaram o desempenho da escola, foi delas o maior número de sugestões. Foram muito poucas as sugestões das professoras de escola particular.

A ação mais apontada pelas professoras de escola pública (34,5%) foi o trabalho junto à família e à comunidade ou o trabalho de aproximar família, comunidade e escola, citado por apenas 11,1% das professoras de escola particular. A segunda sugestão mais citada, também por uma porcentagem bem maior de professoras de escola pública (31%) e por 5,6% de escola particular, foi a promoção de projetos, campanhas de prevenção e combate à violência, usando, por exemplo, filmes, palestras, debates, peças, etc.

A sugestão de contratar profissionais especializados para orientar alunos e professores e investir na preparação de professores também foi dada mais por professoras de escola pública (27,6%) que de escola particular (11,1%), provavelmente em função da falta de um corpo técnico melhor preparado para lidar com essas questões, que se faz sentir na grande maioria das escolas públicas.

Já as professoras que sugeriram um trabalho didático em forma de disciplina que aborde o tema violência foram, em maior porcentagem, de escola particular. Estas colocaram ênfase na formalização desta ação, julgando que sua introdução, na forma de uma disciplina curricular, seria suficiente para tornar adequado o papel da escola frente à violência. Apenas uma professora de escola pública sugeriu esta ação e sua fala mostrou que a preocupação principal era com o estabelecimento de um espaço formal que pudesse garantir o debate sobre o tema violência. Também uma única professora de escola pública sugeriu a promoção de atividades extra curriculares e cursos profissionalizantes. Nenhuma professora de escola particular sugeriu tal ação.

No total, foram apenas cinco as ações sugeridas pelas professoras e, como mostrado acima, foram as professoras de escola pública que mais apresentaram tais sugestões. Entretanto, nenhuma das professoras, nem de escola pública, nem de escola particular, referiu-se a ações que visassem a violência da professora em

relação ao aluno; em todos os casos, o alvo das ações de combate ou prevenção de violência foi sempre o aluno. Foi também mostrado que a ação mais sugerida por estas professoras foi a de promover a aproximação entre a escola, a família dos alunos e a comunidade, o que está de acordo com o que sugerem vários autores em trabalhos sobre a violência.

Um outro objeto conceitual das professoras, também abordado pelo Objetivo 2, refere-se ao **PAPEL DA IMPRENSA NO CENÁRIO DA VIOLÊNCIA**, o qual foi analisado em função de cinco categorias; estas designam os cinco tipos de papel desempenhado pela imprensa, na visão das professoras: **informativo, informativo-preventivo, iatrogênico, ambivalente e banalizador**.

Assim, a comparação entre os dois grupos de professoras foi feita em relação a cada um desses papéis.

Os resultados referentes ao **papel informativo** mostraram que a visão de neutralidade da imprensa foi assumida por um pequena minoria (6,9%) de professoras de escola pública e por nenhuma professora de escola particular, indicando que esta maneira ingênua de ver a imprensa é quase inexistente para as professoras. As que apontaram este papel consideraram-no inadequado, por não contribuir para combater a violência.

Também o **papel informativo-preventivo** foi mais indicado pelas professoras de escola pública (20,7%) que pelas de escola particular (11,1%). Ao apontar mais a dupla função de informar e prevenir, as professoras de escola pública mostraram uma visão mais otimista da imprensa que as de escola particular, pois a imprensa que alia prevenção à informação, estaria cumprindo uma importante função social no combate à violência.

Quanto ao **papel iatrogênico**, mais uma vez a indicação maior foi feita pelas professoras de escola pública (48,3%), apesar de ter sido também bastante apontado pelas de escola particular (33,3%). As professoras de ambos os grupos mostraram, em suas falas, uma clara reprovação a este papel da mídia que, ao estimular a violência, estaria prestando um desserviço à população. Esses dados, além de concordar com, ampliam os referentes às causas da violência: a grande

maioria das professoras apontou os modelos de violência fornecidos em casa, na rua ou na TV e imprensa em geral como importantes fatores de produção da violência.

O **papel ambivalente**, assim como o informativo-preventivo, remete à atribuição de um duplo papel, composto de duas diferentes funções da imprensa. Mas, ao invés de funções que se complementam, como no informativo-preventivo, trata-se, aqui, de duas funções divergentes: a imprensa exerce, ao mesmo tempo, os papéis informativo (ou informativo-preventivo) e iatrogênico. A caracterização do papel da imprensa como **ambivalente** foi feita por metade das professoras de escola particular e por uma porcentagem bem menor de professoras de escola pública (20,7%).

O último aspecto levantado refere-se ao desempenho da imprensa no sentido de contribuir para a promoção da banalização da violência.

O **papel banalizador** da violência foi apontado por apenas duas professoras, uma de escola pública e outra de escola particular. Assim, nem as professoras de escola pública, nem as de particular parecem estar atentas ao efeito banalizador promovido pela veiculação diária de grande quantidade de notícias e programas sobre violência.

Da comparação feita entre os dois grupos de professoras, com base nos diferentes papéis que a imprensa assume, depreende-se que, para as professoras de escola particular, o papel mais indicado foi o ambivalente, enquanto que, para as professoras de escola pública, foi o iatrogênico. Entretanto, esta diferença é amenizada quando se considera que o papel iatrogênico está contido no papel ambivalente. Outra diferença observada foi a maior indicação, pelas professoras de escola pública, do papel informativo-preventivo. Por outro lado, as professoras de ambos os grupos concentraram suas respostas nos papéis iatrogênico e ambivalente Deve-se considerar, ainda, que as professoras de escola pública, ao indicarem mais que as de escola particular, tanto o papel iatrogênico, quanto o papel informativo-preventivo, apresentaram diferenças intra-grupo semelhantes às verificadas inter-grupos. Isto sugere que as diferenças existentes entre os grupos não devem ser atribuídas às diferenças entre as escolas a que pertencem os grupos.

Como parte do Objetivo 3, pretendeu-se verificar a relação entre os relatos sobre a **INFLUÊNCIA DA VIOLÊNCIA NO COTIDIANO** e o próprio conceito de violência das professoras.

A afirmação sobre a existência desta influência foi feita pela quase totalidade das professoras, tanto de escola pública (96,6%) quanto de escola particular (94,4%). Apenas uma professora de escola pública e uma de particular, disseram não haver qualquer alteração no seu cotidiano em função da violência existente.

As especificações sobre como ocorre essa influência no dia a dia das professoras foram classificadas em:

A. Comportamentos diante de situações que considera de risco.

B. Sentimentos diante de situações que considera de violência ou de risco.

A comparação entre as professoras de escola pública e de escola particular é feita, a seguir, com base nessas duas categorias.

O **comportamento** mais relatado pelas professoras de ambos os grupos foi: **evita sair em horários tardios**, por uma porcentagem um pouco maior de professoras de escola particular.

O comportamento de **evitar ir a certos lugares considerados perigosos** foi indicado por uma maior porcentagem de professoras de escola particular que de escola pública, as quais, por sua vez, relataram, em maior porcentagem, **ter mais cuidado e/ou atenção em situações de risco** e **rezar**. Já os comportamentos de **manter os vidros do carro fechados** e **evitar portar relógio, jóias, documentos** foram citados em porcentagens semelhantes por ambos os grupos.

Quanto aos sentimentos, o mais indicado foi o **medo de assaltos na rua, no transporte, no trabalho**, tanto pelas professoras de escola pública, quanto pelas de escola particular, por porcentagens bastante próximas (51,7 e 50%, respectivamente). Com relação aos outros oito sentimentos, verificou-se que alguns foram mais indicados pelas professoras de escola pública, enquanto outros foram mais indicados pelas de escola particular.

Assim, a comparação entre os dados percentuais apresentados pelos dois grupos de professoras não evidencia regularidades que possam indicar perfis diferenciados entre eles, no que se refere tanto a **comportamentos** quanto a **sentimentos** adotados em situações de risco ou de perigo que as professoras enfrentam no seu cotidiano. Esta afirmação é fortalecida ao se considerar que os **comportamentos**, todos de precaução, apresentam entre si uma razoável eqüivalência, assim como ocorre com os **sentimentos**, todos desagradáveis, relatados pela professoras. Apenas o comportamento de **rezar**, citado somente por professoras de escola pública, mostrou estar relacionado às características de localização das escolas públicas. As três professoras que o citaram referiram-se a situações em que, para chegar ao local de trabalho, são obrigadas a passar por locais perigosos, ou referiram-se ao risco constante que correm, mesmo dentro das escolas, por estas se situarem em locais cercados por freqüentes brigas, tiroteios, perseguições policiais, ou por abrigarem alunos violentos.

Um outro tipo de comparação foi feita com base no número médio de **comportamentos** e de **sentimentos** por professora de escola pública e de escola particular, diante de situações de risco ou de violência.

Esta comparação mostrou uma grande semelhança entre o número médio de **comportamentos** e de **sentimentos** relatados por ambos os grupos de professoras. Observou-se, também, que as professoras, tanto as de escola pública como as de particular, relataram um número muito maior de **sentimentos** que de **comportamentos** frente a situações de risco ou de violência.

Outra semelhança verificada foi a de que as situações de violência, percebidas pelas professoras de ambos os grupos, como exercendo influência no seu cotidiano, a ponto de modificá-lo, foram as situações referentes à violência de delinqüência.

Finalizando as comparações entre as professoras de escola pública e de escola particular quanto à influência da violência no seu cotidiano, pode-se resumi-las da seguinte forma: ambos os grupos relataram existir tal influência, afirmando que ela é capaz de modificar seu cotidiano. Também foram bastante semelhantes, para os dois grupos, os números médios de comportamentos de

precaução e de sentimentos desagradáveis diante de situações de violência ou de risco. Tanto os comportamentos quanto os sentimentos, relatados por ambos os grupos, referiram-se a situações relacionadas à classe violência de delinqüência, à modalidade violência de marginais e às formas a estas relacionadas, evidenciando a integração entre aspectos do conceito de violência e os relatos sobre a influência da violência no cotidiano das professoras.

O último ponto de comparação entre as professoras de escola pública e de escola particular reveste-se de grande importância por se referir a dados sobre as ações das professoras nas suas relações com os alunos, no cotidiano da sala de aula, ações estas que se supôs serem capazes de indicar aspectos do conceito de violência.

Trata-se da segunda parte do Objetivo 3, que incluiu a descrição das **PRÁTICAS SOCIAIS DAS PROFESSORAS EM SALA DE AULA**, procurando verificar que aspectos do seu conceito de violência estariam imbricados nessas práticas.

Nos registros das observações realizadas em sala de aula, foram identificados três tipos de episódios, produzidos pelos alunos:

- **Episódios de briga ou desentendimento entre alunos.**
- **Episódios de dispersão, conversa, indisciplina, falta de atenção.**
- **Episódios de brincadeira de alunos, pautada pelo tema violência.**

Como o grupo de professoras de **escola pública** era formado por 29 professoras e o grupo de **escola particular**, por 18 professoras, foi necessário calcular a freqüência média dos três tipos de episódio, de forma a possibilitar a comparação entre os dois grupos.

Esta comparação mostrou que, para ambos os grupos, os episódios distribuíram-se de forma bastante semelhante, com o predomínio dos episódios de **dispersão, conversa, indisciplina, falta de atenção** em relação aos episódios de

briga ou desentendimento entre alunos e de **brincadeira de alunos pautada pelo tema violência**, que foram bem menos freqüentes.

Calculou-se, então, a freqüência de ações por tipo de episódio, para os dois grupos de professoras. Este cálculo mostrou que, praticamente, não há diferenças entre eles.

Para comparar os dois grupos quanto à **maneira como reagem** as professoras frente aos mesmos tipos de episódio, calculou-se a porcentagem de ações, tomando-se o número de ocorrências de cada uma das formas de ação de todas as professoras de um mesmo grupo em relação ao número total de ações relacionadas ao tipo de episódio que as provocou.

A formas mais freqüentes de ação das professoras de **escola pública**, frente aos episódios de **briga ou desentendimento entre alunos** foram: **ignorar**, **repreender** e **pedir para parar**. Já para as professoras de escola particular, as formas mais freqüentes foram: **conversar/orientar**, **repreender** e **pedir para parar**. Houve, então, coincidência entre os dois grupos no que se refere às ações **repreender** e **pedir para parar**; entretanto, enquanto as professoras de escola particular apresentaram, como ação mais freqüente, **conversar/orientar** (21,3%), as professoras de escola pública **ignoram** os conflitos dos alunos, na mesma porcentagem (21,4%). Como se pode observar, as professoras de escola pública ignoram mais; já as de escola particular conversam e orientam com maior freqüência.

Os dados permitem delinear, frente aos episódios de **briga ou desentendimento entre alunos**, o seguinte quadro: as professoras de **escola pública ignoram**, **repreendem** e **pedem para parar** com maior freqüência, nesta ordem. Com uma freqüência que corresponde a aproximadamente um terço das ações anteriores, essas professoras **conversam ou orientam**, **olham "feio"**, **gritam ou falam em voz alta para parar** e **advertem ou ameaçam castigar**. As ações restantes são menos utilizadas por essas professoras.

As ações diante dos episódios de brigas foram agrupadas em ações **repressivas**, **apaziguadoras** e **neutras**. Com esse agrupamento, tem-se, para as

salas de aula de escola pública, o seguinte: as ações repressivas são mais freqüentes, em seguida estão as apaziguadoras e, por fim, as neutras.

Para as salas de aula de **escola particular**, esse quadro assume os seguintes contornos: as professoras conversam ou **orientam**, **repreendem** e **pedem para parar** com maior freqüência, nesta ordem. A seguir, com uma freqüência menor que a metade das ações anteriores, as professoras **ignoram**, **mandam mudar de lugar ou voltar à atividade** e **advertem ou ameaçam castigar**. Agrupando suas ações em repressivas, apaziguadoras e neutras, tem-se uma clara superioridade das ações apaziguadoras, em seguida, as ações repressivas e, por último, as ações neutras.

Diante de episódios de **dispersão, conversa, indisciplina, falta de atenção de alunos**, as ações mais freqüentemente realizadas pelas professoras, tanto de escola pública, quanto de escola particular foram: **reclama de conversa, indisciplina, falta de atenção**, **pede para parar**, **muda ou manda mudar de lugar, ou voltar para seu lugar ou sentar-se** e **adverte, ameaça castigar**. Em seguida, estão as ações: **grita ou reclama em voz alta**, **chama pelo nome**, **ignora**, **conversa com, orienta** os envolvidos.

A ação **adverte, ameaça castigar** foi uma das mais freqüentes; no entanto, a ameaça geralmente não era efetivada em forma de castigo, nem pelas professoras de escola pública, nem pelas de particular. Os castigos mais comuns, para ambos os grupos, foram os de expulsar da sala, mandar para a coordenação ou para a direção da escola, chamar ao pais para conversar, deixar sem recreio e retardar a saída, mais utilizados pelas professoras de escola particular que pelas de escola pública.

Por outro lado, os **castigos físicos** foram usados apenas por professoras de escola pública e constituíram 3,1% de suas ações. Já se comentou, anteriormente, a surpresa diante de tais ocorrências, mas é importante, também, destacar a sua relação com as condições próprias das escolas públicas. Nestas, o controle sobre o comportamento do professor em sala de aula é bem menor que nas escolas particulares. Além disso, os alunos mais novos mostram uma maior aceitação dos

castigos físicos, seja por desconhecimento, seu e de seus pais, da ilegalidade e da ilegitimidade desses atos.

É interessante assinalar, ainda, que as professoras de escola pública foram as que mais apontaram a **violência de professor para aluno**, como se pode ver na descrição do conceito de violência. Entretanto, dentre elas, apenas uma fez referência ao seu próprio comportamento. Todas as demais falaram sobre violências praticadas por outros professores, o que fortalece a suposição de que elas não vêem suas práticas como violentas e coloca, mais uma vez, a questão da banalização da violência.

As dezessete formas de ação realizadas diante de episódios de **dispersão, conversa, indisciplina, falta de atenção de alunos** foram agrupadas em ações **repressivas**, ações **redirecionadoras** da atenção, ações **orientadoras** do comportamento e ações **neutras**.

As ações **repressivas** foram utilizadas com maior freqüência que as demais, tanto pelas professoras de escola pública quanto pelas de escola particular. A seguir, vieram as ações **redirecionadoras** da atenção. Com uma porcentagem bem menor, foram realizadas as ações **orientadoras** do comportamento dos alunos e, por último, as ações **neutras**. Merece destaque a baixa freqüência das ações orientadoras, para ambos os grupos, considerando que seriam as mais compatíveis com a função formadora da escola.

Foram poucos os episódios de **brincadeira entre alunos pautada pelo tema violência**, ocorridos durante as sessões de observação. Poucas também foram as ações das professoras, tanto de escola pública, quanto de particular, relacionadas a tais episódios, além de pouco variadas as suas formas. Destas, as mais adotadas pelas professoras de ambos os grupos foi a ação de **ignorar** as brincadeiras pautadas pelo tema violência, ou seja, em metade das ocorrências, essas brincadeiras não foram consideradas importantes pelas professoras de escola pública e de escola particular, nem quanto ao significado que pudessem ter no contexto da violência, nem como uma brincadeira que estivesse perturbando o andamento da aula.

A ação de **mandar parar** foi a segunda ação mais freqüente, mas apenas para as professoras de escola pública. Nenhuma das professoras de escola particular fez uso desse tipo de ação.

Três professoras, uma de escola pública e duas de particular agiram de modo a **conversar, orientar** os alunos envolvidos nas brincadeiras

Ironiza, **toma objeto** e **olha "feio"** foram ações realizadas cada uma por apenas uma professora..

Também em relação a essas ações, fez-se uma qualificação que conduziu ao seguinte agrupamento: ações **neutras**, **repressivas** e **orientadoras**, em relação à quais foram comparados os dois grupos de professoras: as de escola pública tiveram suas ações divididas quase que igualmente entre as ações **neutras** e **repressivas**, sendo que as **orientadoras** foram muito pouco realizadas. As ações das professoras de escola particular foram predominantemente neutras (50%). Os outros 50% das ações foram igualmente divididos entre **repressivas** e **orientadoras**. Nota-se, pela maior porcentagem de ações orientadoras, uma atenção um pouco maior das professoras de escola particular em relação a essas brincadeiras.

A comparação em termos dos **comentários feitos pela professora sobre os alunos** foi feita considerando alguns aspectos. Um deles foi a freqüência média de comentários por professora: 3,1 para as professoras de escola pública e 1,8 para as de escola particular. Como se vê, nas salas de escola pública, as professoras fazem bem mais comentários que nas de escola particular.

Outros aspectos considerados na comparação foram a característica qualitativa identificada nos comentários, agrupando-os em **elogiosos**, **reprovadores** e **pejorativos**, e também a proporção com que ocorriam esses três tipos de comentário, bem como sua freqüência média. Para ambos os grupos de professoras, a distribuição dos comentários foi a mesma, ou seja, houve uma porcentagem bem superior de **comentários reprovadores** em relação aos demais, vindo, em segundo lugar, **os comentários elogiosos** e, por último, os **comentários pejorativos**.

Quanto à freqüência média, observou-se que as professoras de escola pública fizeram todos os três tipos comentários em maior quantidade que as professoras de escola particular, com uma diferença muito pequena referente aos comentários **elogiosos** e **pejorativos**. A diferença que merece destaque é a que diz respeito aos comentários **reprovadores**: as professoras de escola pública fizeram, em média, 2,3, ao passo que as de escola particular fizeram 1,2 comentários **reprovadores**.

Conforme já se destacou anteriormente, apenas 19,9% dos comentários foram elogiosos. A tabela acima mostra que a grande maioria destes elogios referiu-se a comportamentos acadêmicos, tanto para as professoras de escola pública, quanto para as de escola particular, estas últimas apresentando, entretanto, uma porcentagem superior.

Elogios a comportamentos sociais foram observados apenas nas salas de aula de escolas públicas.

Já se destacou, anteriormente, que os **comentários reprovadores** constituíram a grande maioria dos comentários, tanto das professoras de escola pública (74,4%), quanto das de escola particular (63,6%). Foram identificadas sete sub-categorias destes comentários.

A sub-categoria de comentário reprovador mais utilizada pelas professoras de escola particular foi a de **comentário reprovador a indisciplina**, enquanto que as professoras de escola pública utilizaram mais o comentário **reprovador a comportamento acadêmico**, mas apresentando, também, uma alta freqüência de **reprovação à indisciplina**.

As outras sub-categorias foram pouco freqüentes nas salas de ambos os grupos de professoras.

Quanto ao **comentário reprovador a atraso ou falta à aula**, foram apenas duas as ocorrências, uma de escola pública e outra de escola particular.

Os **comentários pejorativos**, menos freqüentes que os elogiosos e os reprovadores, foram feitos em uma porcentagem de 10,0% pelas professoras de escola pública e de 12,1% pelas professoras de escola particular, divididos em duas sub-categorias.

As professoras de escola particular fizeram mais **zombarias** enquanto que as de escola pública fizeram mais comentários **depreciativos** dos comportamentos dos alunos.

A **crítica depreciativa** ridicularizava o aluno, causando-lhe constrangimento. Já a **zombaria** tinha um tom mais leve e, mesmo fazendo com que as atenções se voltassem para o aluno, geralmente não causava o mesmo constrangimento que a crítica depreciativa, portanto, os comentários pejorativos das professoras de escola particular pareciam produzir menor dano à crianças que os realizados pelas professoras de escola pública.

O fato de a crítica depreciativa ter ocorrido mais em escola pública e só ter ocorrido uma única vez em escola particular pode se juntar ao de que os castigos físicos só ocorreram em escola pública, de forma que ambos possam ser relacionados às próprias características das clientelas atendidas. A clientela de escola particular tem uma exigência maior de um tratamento mais respeitoso do que a clientela de escola pública que, por não pagar a escola, tende a vê-la não como um direito de cidadão, mas como um "favor" que o governo lhe concede. Também em função disso, os órgãos administrativos de ambos os tipos de escola têm tolerâncias diversas a essa postura das professoras, postura que se constitui em mais um fator de agravamento da exclusão social a que estão submetidas as parcelas de baixo nível sócio-econômico da população. E, por paradoxal que possa parecer, o dinamismo e a complexidade das relações sociais envolvidos nas questões histórico-culturais, que levam essas professoras a promover a exclusão social, ao se aliarem ao processo de empobrecimento e de desvalorização social do magistério, acabam por colocar essas mesmas professoras também na condição de socialmente excluídas.

Finalizando, retomam-se as indagações colocadas, anteriormente, a respeito do uso dos dados das observações em relação ao conceito de violência

para concluir que esses dados mostraram-se adequados, tanto para expor e reafirmar alguns aspectos do conceito, como para gerar importantes contribuições complementares, de modo a promover a ampliação do referido conceito.

Em síntese:

Categorizados os dados das entrevistas, através do **Sistema de Categorias** proposto, foi possível descrever o **conceito de violência** das professoras, caracterizado, basicamente, pelas *classes* violência de delinqüência e estrutural, pelas *modalidades* violência de marginais, violência escolar e violência familiar e pela *formas* agressão física, assalto e agressão verbal. A violência conceituada foi, ainda, contextualizada em termos de suas *causas* e *tipos de conseqüências*; estas últimas foram, preponderantemente, do tipo físico e as causas contextuais foram bem mais apontadas que as causas pessoais, mostrando uma concepção da origem sócio-estrutural da violência. Circunscrevendo o conceito, foi indicada, como *mais grave*, a violência física e como *aceitável ou justificável*, a violência motivada por más condições sócio-econômicas.

A **atuação da escola** frente à violência foi avaliada pela professoras como mais *preventiva* que *remediativa*, com ações mais dependentes de iniciativas das próprias professoras que como parte de um projeto de combate à violência promovido pela escola. As professoras que consideraram a atuação da escola inadequada, ou adequada apenas em parte, sugeriram a adoção, pela escola, de várias ações, dentre as quais se destacaram o trabalho em parceria com a família e a comunidade e o desenvolvimento de projetos e campanhas de prevenção e combate à violência.

O **papel da imprensa** no cenário da violência foi classificado em *informativo*, *informativo-preventivo*, *iatrogênico*, *ambivalente* e *banalizador*, categorias estas que foram identificadas nas respostas das professoras a essa questão. Tais respostas concentraram-se, preponderantemente, no papel *iatrogênico*, indicando que a mídia fornece modelos de violência e a estimula, e também no papel *ambivalente* que, ao incorporar dois papéis discordantes,

desempenha, por um lado, a função de fornecer informações e orientar e, por outro, a de ensinar e estimular a violência.

Aspectos do conceito de violência presentes nos relatos das professoras a respeito de **como a violência influencia o seu cotidiano** foram evidenciados em mudanças nos comportamentos e nos sentimentos das professoras, produzidas por várias formas de *violência de delinqüência*, consideradas como as que mais interferiram no seu dia a dia.

E, finalmente, procurou-se identificar os aspectos do conceito de violência que se encontravam imbricados nas **práticas das professoras em sala de aula**. As ações das professoras foram, então, relacionadas aos diferentes tipos de episódios produzidos pelos alunos. Diante de episódios de *brigas e desentendimentos entre os alunos*, as ações mais freqüentes dividiram-se entre *repressivas* e *apaziguadoras*; diante de episódios de *dispersão, conversa, indisciplina, falta de atenção* predominaram as ações *repressivas* e diante de episódios de *brincadeira pautada pelo tema violência* verificou-se a prevalência das ações *neutras*. Pouco freqüentes foram as ações *orientadoras* relacionadas a todos os três tipos de episódio, o que caminha contrariamente à expectativa construída pela consideração da função formadora da escola.

Os dados das observações mostraram, ainda, a ocorrência de *comentários* feitos pelas professoras a respeito de comportamentos ou características dos alunos. Dentre os comentários classificados em *reprovadores*, *elogiosos* e *pejorativos*, os *reprovadores* foram os mais freqüentes. O predomínio da repressão e da neutralidade, tanto para as ações frente aos episódios, quanto para os comentários sobre os alunos, aponta para os efeitos da banalização da violência e para a imbricação do conceito de violência nas práticas das professoras, nos aspectos pertinentes à situação de sala de aula.

A **comparação entre a realidade das escolas públicas e particulares**, nas dimensões colocadas pelos objetivos anteriores, mostrou um perfil diferenciado para os dois grupos de professoras. As professoras de escola particular apresentaram uma maior consciência dos problemas sociais, políticos e estruturais relacionados à violência, bem como dos danos sociais e psicológicos

que a violência produz. Uma característica mais específica, porém marcante, foi a importância atribuída, por estas professoras, à violência verbal. Assim, o conceito das professoras da rede particular apresenta uma visão sócio-estrutural da violência mais acentuada que a das professoras da rede pública Estas últimas apresentaram um conceito em que se evidenciaram vários problemas e dificuldades presentes no seu cotidiano de trabalho, referentes a) à escola propriamente dita, como pertencente ao sistema público de ensino; b) aos alunos e suas famílias e c) ao local em que se encontra a escola. Também se diferenciou, para ambos os grupos, a maneira de conceber a atuação da escola, mais preventiva para as professoras de escola particular e mais remediativa para as de escola pública. Em sala de aula, as ações repressivas e os comentários reprovadores foram feitos em maior quantidade pelas professoras de escola pública, enquanto as de escola particular superaram as de escola pública na promoção de ações orientadoras. Observou-se uma estreita relação entre as características diferenciadoras dos dois grupos e as características diferenciadoras de seus ambientes de trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, M. V. (1995/1996). O Problema da Violência e o Desafio Cultural do Nosso Tempo. **Revista Portuguesa de Psicologia**, n.31, 89-123.

ADORNO, S. (1998). Conflitualidade e Violência – Reflexões Sobre a Anomia da Contemporaneidade. **Tempo Social**: Revista de Sociologia da USP, São Paulo, 10 (1), 19-47.

ADORNO, S. (1999). Insegurança Versus Direitos Humanos – Entre a Lei e a Ordem. **Tempo Social**: Revista de Sociologia da USP, São Paulo, 11 (2), 129-153.

AGUIAR, W. M. J. (2000). Reflexões a Partir da Psicologia Sócio-Histórica Sobre a Categoria "Consciência". **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.110, 125-142.

AGUDELO, S. F. (1989). **Violência y/o Salud: Elementos Preliminares Para Pensarlas y Actuar**. Washington, DC: PAHO/OMS. (Mimeo).

AGUDELO, S. F. (1997). Violência, Cidadania e Saúde Pública. Trad. Cláudia Bastos. **Equidade e Saúde**, FIOCRUZ/ABRASCO, 39-61.

AMARAL, V. L. A. R. do e MANTOVANI, M. (1996). Violência e suas Implicações: análise de conseqüências de ferimentos com arma de fogo e arma branca. **Estudos de Psicologia**, 13 (2), 37-46.

ASSIS, S. G. de (1991). **Quando Crescer é um Desafio Social: Estudo Sócio-Epidemiológico sobre Violência em Escolares em Duque de Caxias**. Dissertação de Mestrado. Escola Nacional de Saúde Pública, Rio de Janeiro, RJ.

ASSIS, S. G. de (1994). Crianças e Adolescentes Violentados: Passado, Presente e Perspectivas para o Futuro. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 10 (supl. 1), 126-134.

ASSIS, S. G. de e SOUZA, E. R. (1999). Criando Caim e Abel – Pensando a Prevenção da Infração Juvenil. **Ciência e Saúde Coletiva**, ABRASCO, 4 (1): 131-144.

BAKHTIN, M. (1988). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: HUCITEC. 4ª edição.

BANDURA, A. (1973). **Agression. A Social Learning Analysis.** Englewood Clifts, N. Jersey: Prentice Hall.

BANDURA, A. e IÑESTA, E. R. (1975). **Modificación de Conducta: analisis de la agression y la delincuencia**. México: Trillas.

BARBOSA, E. (1989). O Método e a Praxis da Ciência. Em W. M. Sarmento (Org.) **Problemas de Metodologia nas Ciências Sociais**. Salvador: C.E.D. UFBa.

BASTOS, A. C. de S. (1995/1996). Intervenção Frente a Problemas Decorrentes da Violência Contra a Criança no Contexto Familiar. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, 13 (1/2) 14 (1/2), 77-87.

BASTOS, A. C. de S. (2001). **Modos de Partilhar – a criança e o cotidiano da família**. Taubaté: Cabral Editora Universitária.

BECKER, H. S. (1994). **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. Trad. Marco Estevão e Renato Aguiar. São Paulo: HUCITEC. 2ª edição.

BELAND, K. R. (1996). A Schoolwide Approach to Violence Prevention. Em R. L. Hampton, P. Jenkins e T. P. Gullotta (Orgs.) **Preventing Violence in America**. Califórnia: SAGE.

BENJAMIN, W. (1984). **Origem do Drama Barroco Alemão**. São Paulo: Brasiliense.

BOSI, A. (1997). O Ponto Cego do Ensino Primário. O nosso professor primário é remunerado como se fosse um operário não-qualificado. **Folha de São Paulo** de 09/03/1997.

BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE (1993). **Violência Contra a Criança e o Adolescente.** Proposta preliminar de prevenção e assistência à violência doméstica. Brasília.

BRICEÑO-LEÓN, R. (1999). La Violencia en América Latina: Salud Pública y Cambio Social. Em N. M. Bronfman e R. Castro (Orgs) **Salud, Cambio Social y Política. Perspectivas desde América Latina**. México: EDAMEX.

BRONCKART, J. P. (1998) Teorias da Ação, da Fala, da Linguagem Natural e do Discurso. Em J. V. Wertsch; P. Del Rio e A. Alvarez (Org.s) **Estudos Socioculturais da Mente**. Trad. M. da G. G. Paiva, A. R. T. Camargo. Porto Alegre: ArtMed.

BRONCKART, J. P. (1999) **Atividade de Linguagem, Textos e Discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna R. Machado e Pericles Cunha. São Paulo: EDUC.

BRONFENBRENNER, U. (1996). **A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas.

BRUNER, J. (1997a). **Atos de Significação**. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas.

BRUNER, J. (1997b). **Realidade Mental, Mundos Possíveis**. Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas.

CABRAL, M. A. A. (1999). Prevenção da Violência Conjugal contra a Mulher. **Ciência e Saúde Coletiva**, ABRASCO, 4 (1): 183-191.

CAPONI, S. N. C. (1995). Modos de Violência, Estratégias de Resistência. **Revista Reflexão**. Campinas, S.P., N.61, 99-130.

CARDIA, N. (1997) A Violência Urbana e a Escola. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, II (2), 26-69.

CARVALHO, A. M. A. (1989). O Lugar do Biológico na Psicologia: o ponto de vista da etologia. Biotemas, 2 (2), 81-92.

CARVALHO, A. M. A. (1990). Etologia e Comportamento Social. **Psicologia e Sociedade**, 8, 145-163.

CASTORINA, J. A. (1998). Piaget e Vigotsky: Novos argumentos para uma controvérsia. Trad. Neide L. de Rezende. **Cadernos de Pesquisa**, n.105, 160-183.

CHAVES, A. M. (1998). **Crianças Abandonadas ou Desprotegidas?** Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

CHAVES, E. S.; RISTUM, M. e NORONHA, C. V. (1997). **Estratégias para o Controle e a Prevenção da Violência: uma experiência em saúde que integraliza ações, a partir da atuação de diferentes segmentos**. Texto apresentado em Seção Coordenada do III Congresso Nacional da Rede UNI-IDA. Salvador, BA. (Resumos, p. 136).

CHESNAIS, J. C. (1999). A Violência no Brasil – Causas e Recomendações Políticas Para a sua Prevenção. **Ciência e Saúde Coletiva**, 4 (1), 53-69.

CLAVES (1993). Estudo Multidisciplinar sobre as Atuais Condições de Atendimento a Crianças e Adolescentes do Rio de Janeiro em Situações Difíceis. Rio de Janeiro: Claves/Ensp/Fiocruz. (Mimeo.)

COLE, M. (1985). The Zone of Proximal Development: Where Culture and Cognition Create Each Other. Em J. V. Wertsch (Org.) **Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives**. Cambridge: Cambridge University Press.

COLE, M. e SCRIBNER, S. (1989). Introdução. Em L. S. Vygotsky. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes.

COLL, C. e ONRUBIA, J. (1997). The Construction of Shared Meanings in the Classroom: joint activity and semiotic devies in the mutual teacher/ students control and tracking. Em C. Coll e D. Edwards (Orgs.)**Teaching, Learning and Classroom Discourse**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizage.

COLOMBIER, C.; MANGEL, G. e PERDRIAULT, M. (1989). **A Violência na Escola**. Trad. Roseana K. Murray. São Paulo: Summus.

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

CRUZ NETO, O. e MOREIRA, M. R. (1999). A Concretização de Políticas Públicas em Direção à Prevenção da Violência Estrutural**. Ciência e Saúde Coletiva**, ABRASCO, 4 (1), 33-52.

DADOUN, R. (1998). **A Violência: Ensaio Acerca do "Homo Violens"**; Trad. Pilar F. de Carvalho e Carmen de C. Ferreira. Rio de Janeiro: DIFEL.

DAVIDOV, V. V. e RADZIKHOVSKII, L. A. (1985). Vygotsky's Theory and the Activity-Oriented Approach in Psychology. Em J. V. Wertsch (Org.) **Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives**. Cambridge: Cambridge University Press.

DE ANTONI, C. e KOLLER, S. H. (2001). O Psicólogo Ecológico no Contexto Institucional: uma experiência com meninas vítimas de violência. **Psicologia Ciência e Profissão**, 21 (1), 14-29.

DEMO, P. (1985). **Introdução à Metodologia da Ciência**. São Paulo: Atlas. 2ª Edição.

DESLANDES, S. F. (1994). Atenção a Crianças e Adolescentes Vítimas de Violência Doméstica: Análise de um Serviço. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 10 (supl. 1), 177-187.

DESLANDES, S. F. (1999). O Atendimento às Vítimas de Violência na Emergência: "Prevenção Numa Hora Dessas?". **Ciência e Saúde Coletiva**, 4 (1), 81-94.

DESLANDES, S. F. (2000). A Trajetória de Hospitalização Segundo a Ótica das Vítimas de Violência: vivendo na carne o modelo médico. Texto apresentado no **VI Congresso Brasileiro de Saúde Coletiva – ABRASCO**, Salvador, BA.

DIMENSTEIN, G. (1995). **O Cidadão de Papel – A infância, a Adolescência e os Direitos Humanos no Brasil**. São Paulo: Ática. 11ª edição.

DIMENSTEIN, G. (1999). **Aprendiz do Futuro: cidadania hoje e amanhã**. São Paulo: Ática. 7ª Edição.

EIBL-EIBSFELDT, I. (1970). **Amor e Ódio**. Lisboa: Bertrand.

ELIAS, N. (1993) **O Processo Civilizador**. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar.

ELIZAGA, R. S. (1998) Violência Política na América Latina: Contradição ou Conseqüência da Política Neoliberal. **Cadernos do Ceas**, n.173, 11-19.

EMERY, R. E. e LAUMANN-BILLINGS, L. (1998). An Overview of the Nature, Causes and Consequences of Abusive Family Relationships – Toward Differentiating Maltreatment and Violence. **American Psychologist**, 53, (2), 121-135.

EVANS, R. I. (1979). **Construtores da Psicologia**. Trad. M. Julieta C. A. Penteado. São Paulo: Summus-EDUSP.

FARIA, E. de O. e BRAGA, M. G. de C. (1999). Propostas para Minimizar os Riscos de Acidentes de Trânsito Envolvendo Crianças e Adolescentes. **Ciência e Saúde Coletiva**, ABRASCO, 4(1): 95-107.

FERREIRA, J. E. S. (1996). **Registros de Observações Participantes**. Alagados, Salvador, BA. Não publicado.

FIGUEIREDO, L. C. M. (1998). Adolescência e Violência: considerações sobre o caso brasileiro. Em D. L. Levisky (Org.) **Adolescência – pelos caminhos da violência: a psicanálise na prática social**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

FONTANA, R. A. C. (1996). A Elaboração Conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. Em A. L. Smolka e M. C. R. de Góes (Orgs.) **A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar**. Campinas: Papirus. 5ª Edição.

FORTIN, A. (1995). Développement d'une Mesure de la Justification de la Violence envers l'enfant. **Journal International de Psychologie**, 30 (5), 551-572.

FOUCAULT, M. (1987). **Vigiar e Punir : nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis : Vozes.

FREITAS, E. D. de; PAIM, J. S.; SILVA, L. M. V. da; COSTA, M. da C. N. (2000). Evolução e Distribuição Espacial da Mortalidade por Causas Externas em Salvador, Bahia, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 16 (4): 1059-1070.

GARBARINO, J; DUBROW, N.; KOSTELNY, K. E PARDO, C. (1992). **Children in Danger: coping with the consequences of community violence**. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.

GATTI, B. A. (1996). Os Professores e suas Identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, No. 98.

GIFFIN, K. (1994). Violência de Gênero, Sexualidade e Saúde. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 10 (supl. 1), 146-155.

GÓES, M. C. R. (1993). Os modos de participação do outro nos processos de significação do sujeito. **Temas em Psicologia, 1. Desenvolvimento Cognitivo: Linguagem e Aprendizagem**, 1-5.

GOMES, R. (1994). A Violência Enquanto Agravo à Saúde de Meninas que Vivem nas Ruas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 10 (supl.1), 156-167.

GOMES, R.; SILVA, C. M. F. P. da; e NJAINE, K. (1999). Prevenção à Violência Contra a Criança e o Adolescente sob a Ótica da Saúde: Um Estudo Bibliográfico. **Ciência e Saúde Coletiva**, ABRASCO, 4(1): 171-182.

GOMIDE, P. I. C. (1996). Agressão Humana. **Torre de Babel: Reflexões e Pesquisa em Psicologia**, v.3, 71-87.

GOMIDE, P. I. C. (2000). A Influência de Filmes Violentos em Comportamento Agressivos de Crianças e Adolescentes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 13 (1), 127-141.

GULLO, A. de A. e S. (1998). Violência Urbana – Um Problema Social. **Tempo Social** - Revista de Sociologia da USP, São Paulo, 10 (1), 105-119.

HELLER, A. (1970). **O Cotidiano e a História**. Trad. Carlos N. Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra.

HENWOOD E PIDGEON (1992). Qualitative Research and Psychological Theorizing. **British Journal of Psychology**, 83, 97-111.

JODELET, D. (1999). Os Processos Psicossociais da Exclusão. Em B. Sawaia (Org.) **As Artimanhas da Exclusão – Análise Psicossocial e Ética da Desigualdade Social**. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

JUNQUEIRA, C. E MULS, L. (1997). O Processo de Pauperização Docente. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, II (2), 130-142.

LAMANNO-ADAMO, V. L. C. (1999). Violência Doméstica: Uma Contribuição da Psicanálise. **Ciência e Saúde Coletiva**, ABRASCO, 4 (1): 153-160.

LELIS, I. A. (1997). O Magistério como Campo de Contradições. **Contemporaneidade e Educação,** Rio de Janeiro, II (2), 143-155.

LEONTIEV, A. N. (1978) **Actividad, Conciencia y Personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre.

LOEBER, R. e HAY, D. (1997). Key Issues in the Development of Aggression and Violence from Childhood to Early Adulthood. **Annual Review of Psychology**, 48, 371-410.

LOEBER, R. e LOEBER, M. (1998). Development of Juvenile Aggression and Violence – Some Common Misconceptions and Controversies. **American Psychologist**, 53 (2).

LORDELO, E. R. (2000) **Agressão**. Texto apresentado nos Seminários Interdisciplinares I, Curso de Psicologia, UFBa. Não publicado.

LORENZ, K. (1979). **A Agressão – uma história natural do mal**. Trad. Maria Isabel Tamen. Lisboa: Moraes. 2ª Edição.

LOUREIRO, A. M. L. (1999) Violência: Paradoxos, Perplexidades e Reflexos no Cotidiano Escolar. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v.3, n.5, 51-60.

LUCAS, P. (1997). Pequeno Relato sobre a Cultura da Violência no Sistema Escolar Público em Nova York. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, II (2), 70-95.

LUCINDA, M. da C.; NASCIMENTO, M. das G. e CANDAU, V. M. (1999) **Escola e Violência**. Rio de Janeiro: DP&A.

LUCKÁCS, G. (1975). **Historia y Consciencia de clase**. Barcelona: Ediciones Grijalbo.

LURIA, A. R. (1987). **Pensamento e Linguagem – As Últimas Conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas.

LURIA, A. R. (1990). **Desenvolvimento Cognitivo: Seus Fundamentos Culturais e Sociais**. Trad. Fernando L. Gurgueira. São Paulo: Ícone.

MACÉ, E. (1999). As Formas de Violência Urbana – Uma Comparação Entre França e Brasil. **Tempo Social -** Revista de Sociologia da USP, São Paulo, 11 (1): 177-188.

MACHADO (2000). **A Violência nos Transportes Coletivos**. Texto apresentado nos Seminários Interdisciplinares I. Curso de Psicologia, UFBa. Não publicado.

MARTUCCELLI, D. (1999). Reflexões sobre a Violência na Condição Moderna. **Tempo Social** – Revista de Sociologia da USP, São Paulo, 11 (1): 157-175.

MEDRADO, H. I. P. (1995). **Depredation Scolaire: Le politique en morceaux**. Tese de Doutorado em Ciências Políticas. Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris III.

MELLO, S. L. (1999). A Violência Urbana e a Exclusão dos Jovens. Em B. Sawaia (Org.) **As Artimanhas da Exclusão – Análise Psicossocial e Ética da Desigualdade Social**. Rio de Janeiro: Vozes.

MELLO JORGE, M. H. (1994). Acidentes de Trânsito no Brasil: dados e tendências. **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, 10 (Suplem 1), 19-44.

MERCER, N. (1997). Socio-Cultural Perspectives and the Study of Classroom Discourse. Em C. Coll e D. Edwards (Orgs.)**Teaching, Learning and Classroom Discourse**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizage.

MICHAUD, Y. (1989). **A Violência**. Trad. G. Garcia. São Paulo: Ática.

MINAYO, M. C. S. (1990a). A Violência na Adolescência: um problema de saúde pública. **Cadernos de Saúde Pública**, 6 (3), 278-292.

MINAYO, M. C. S. (1990b). **Violência e Saúde na produção intelectual brasileira**. Texto apresentado no seminário sobre a Metodologia da Pesquisa em Violência e Saúde na América Latina, Santiago/Chile.

MINAYO, M. C. S. (1993). **O Desafio do Conhecimento. Pesquisa qualitativa em Saúde.** São Paulo - Rio de Janeiro: Hucitec- ABRASCO. 2ª edição.

MINAYO, M. C. S. (1994). A Violência Social sob a Perspectiva de Saúde Pública. **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, 10 (Suplem 1), 7-18.

MINAYO, M. C. S. (1997). Violência, Direitos Humanos e Saúde. Em A. M. Canesqui (Org) **Ciências Sociais e Saúde**. São Paulo: Hucitec-ABRASCO.

MINAYO, M. C. S.; GOMES, R.; NETO, O. C.; SOUZA, E. R.; ASSIS, S. G.; PRADO, A. A. (1992). O Ventre Perverso da Mãe Rua – Meninos e Meninas de Rua: Expressão Paradigmática Antiecológica da Violência Social Brasileira. Em M. do C. Leal; P. C. Sabrosa; R. H. Rodriguez e P. M. Buss (Orgs) **Saúde , Ambiente e Desenvolvimento**. Vol.II. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-ABRASCO.

MINAYO. M. C. S. e SOUZA, E. R. (1993). Violência para Todos. **Cadernos de Saúde Pública,** Rio de Janeiro, 9 (Suplem. 1), 65-78.

MINAYO, M. C. S. e SOUZA, E. R. (1997/1998). Violência e Saúde Como um Campo Interdisciplinar e de Ação Coletiva. **História, Ciências, Saúde**, Manguinhos, IV (3): 513-531.

MINAYO, M. C. S. e SOUZA, E. R. (1999). É Possível Prevenir a Violência? Reflexões a Partir do Campo da Saúde Pública. **Ciência e Saúde Coletiva**, ABRASCO, 4 (1), 07-32.

MOLL, L. C. (1996). Introdução. Em L. C. Moll (Org.) **Vygotsky e a Educação. Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Trad. Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas.

MONTAGU, A. (1978). **A Natureza da Agressividade Humana**. Rio de Janeiro: Zahar.

MONTEIRO, M. C. N.; CABRAL, M. A. A. e JODELET, D. (1999). As Representações Sociais da Violência Doméstica: Uma Abordagem Preventiva. **Ciência e Saúde Coletiva**, ABRASCO, 4 (1), 161-170.

MOSCOVICI, S. (1978). **A Representação Social da Psicanálise**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar.

MOSCOVICI, S. (1988). Notes towards a description of Social Representations. **European Journal of Social Psychology.** Vol. 18, 211-250.

NASCIMENTO, M. das G. (1997). Formação de Professores: um caminho para a transformação da escola. Em S. Kramer e C. Franco (Orgs.) **Pesquisa e Educação: história, escola e formação de professores**. Rio de Janeiro: Ravil.

OLIVEIRA, M. K. de (1992). Vygotsky e o Processo de Formação de Conceitos. Em Y. de La Taille, M. K. de Oliveira e H. Dantas. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus.

OTTA, E. e BUSSAB, V. S. R. (1997). **Agressividade na Adolescência**. Texto apresentado no curso "América Latina, Comunicação e Cultura", promovido pela Escola de Comunicações e Artes – USP e Union Catholique Internationale de la Presse. Não Publicado.

PAIM, J. S.; COSTA, M. da C. N.; MASCARENHAS, J. C. S. e SILVA, L. M. V da (1999). Distribuição Espacial da Violência: Mortalidade por Causas Externas em Salvador (Bahia), Brasil. **Revista Panamericana de Salud Publica**, 6 (5): 321-332.

PERALVA, A. (1997). Escola e Violência nas Periferias Urbanas Francesas. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, II (2), 7-25.

PINHEIRO, P. S. (1996). As Relações Criminosas. **Folha de São Paulo**, Caderno Mais, 20/09/1996.

PINHEIRO, P. S. e ADORNO, S. (1993). Violência Contra Crianças e Adolescentes, Violência Social e Estado de Direito. **São Paulo em Perspectiva**, 7 (1): 106-117.

PINO, A. (2000). O Social e o Cultural na Obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**, Cedes, n. 71, 45-78.

PIRES, C. (1986). **A Violência no Brasil**. São Paulo: Moderna. 3ª Edição.

REICHENHEIM, M. E. , HASSELMANN, M. H. e MORAES, C. L. (1999). Conseqüências da Violência Familiar na Saúde da Criança e do Adolescente: Contribuições Para a Elaboração de Propostas de Ação. **Ciência e Saúde Coletiva**, ABRASCO, 4 (1): 109-121.

REY, F. G. (1999). **La Investigación Cualitativa en Psicología: rumbos y desafíos**. São Paulo: EDUC.

RISTUM, M. (1989). Diferentes Metodologias em Psicologia Experimental (Mesa Redonda). **Anais da XIX Reunião Anual de Psicologia de Ribeirão Preto**.

RISTUM, M. (1995). **Assessoria Psicopedagógica a uma Escola Pública de Primeiro Grau**. Serviço de Psicologia, UFBa, Salvador, BA. Relatório não publicado.

ROAZZI, A.; LOUREIRO, C. e MONTEIRO, C. M. G. (1996). Problemas Psicossociais e Influências na Prática da Psicologia Escolar: investigações sobre vandalismo no contexto da escola pública. Em S. M. Wechsler (Org.) **Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática**. Campinas, SP: Alínea.

RONDELLI, E. (1998). Imagens da Violência – Práticas Discursivas. **Tempo Social -** Revista de Sociologia da USP, São Paulo, 10 (2): 145-157.

ROUQUETTE, M. L. (1999). Massas, Normas e Violência. **Ciência e Saúde Coletiva**, ABRASCO, 4 (1), 201-204.

SÁ, C. P. (1998). **A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ.

SAWAIA, B. B. (1987). **A Consciência em Construção no Trabalho de Construção da Existência**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SILVA, A. P. S. e ROSSETTI-FERREIRA, M. C. (2000). Adolescente Autor de Ato Infracional e Medidas Sócio-Educativas em Ribeirão Preto (SP). **Anais do III Congresso Íbero-Americano de Psicologia Jurídica**, p. 25-27.

SILVA, E. G. e TUNES, E. (1999). **Abolindo Mocinhos e Bandidos: O Professor, o Ensinar e o Aprender**. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

SKINNER, B. F. (1976). **Ciência e Comportamento Humano**. Trad. João C. Todorov e Rodolpho Azzi. São Paulo: EDART. 3ª Edição.

SKINNER, B. F. (1982). **Sobre o Behaviorismo**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Cultrix-EDUSP.

SMOLKA, A. L. B. (2000). O (Im)próprio e o (Im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedes**, n.50, 26-40.

SOUZA, E. R. (1993). Violência Velada e Revelada: Estudo Epidemiológico da Mortalidade por Causas Externas em Duque de Caxias, Rio de Janeiro. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 9 (1), 48-84.

SOUZA, L. de. e TRINDADE, Z. A. (1990). A Representação Social das Atividades Profissionais do Psicólogo em Segmentos de Classe Média e Baixa, na Cidade de Vitória-ES. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, 6 (3), 267-279.

SPOSITO, M. P. (1998) A Instituição Escolar e a Violência. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, N. 104, 58-75.

TUDGE, J. (1990). Vygotsky, a Zona de Desenvolvimento Proximal e a Colaboração entre Pares: implicações para a prática em sala de aula. Em L. C. Moll (Org.) **Vygotsky e a Educação. Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas.

VALSINER, J. (1997). Bounded Indeterminacy in Discourse Processes. Em C. Coll & D. Edwards (Orgs.) **Teaching, Learning and Classroom Discourse**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizage.

VAN DER VEER, R. e VALSINER, J. (1991). **Vigotsky – Uma Síntese**. Trad. Cecília C. Bartolotti. São Paulo: Unimarco – Loyola.

VYGOTSKY, L. S. (1984). **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. S. (1989). **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 2ª Edição.

VIGOTSKII, L. S ; LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. (1988). **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone.

WAGNER, T. M. C. e BIAGGIO, A. M. B. (1996). Relações Entre o Comportamento Agressivo dos Pré-escolares e a Expressão da Raiva de Seus Pais. **Estudos de Psicologia**, 13, (2), 59-68.

WALLON, H. (1972). **As Origens do Caráter na Criança**. São Paulo: Difel.

WEBER, S. (1997). A Desvalorização Social do Professorado. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, II (2), 156-170.

WERTSCH, J. V. (1998). A Necessidade da Ação na Pesquisa Sociocultural. Em J. V. Wertsch; P. Río e A. Alvarez (Orgs.) **Estudos Socioculturais da Mente**. Trad.: Maria da Graça G. Paiva e André R. T. Camargo, Porto Alegre: ArtMed.

WERTSCH, J. V.; RÍO, P. e ALVAREZ, A. (1998). **Estudos Socioculturais da Mente**. Trad.: Maria da Graça G. Paiva e André R. T. Camargo, Porto Alegre: ArtMed.

WERTSCH, J. V. e STONE, C. A. (1985). The Concept of Internalization in Vygotsky's Account of the Genesis of Higher Mental Functions. Em J. V. Wertsch (Org.) **Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives**. Cambridge: Cambridge University Press.

ZALUAR, A. (1990) Teleguiados e Chefes: Juventude e Crime. **Religião e Sociedade**, 15, 54-67.

ANEXO 1

ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Qual o seu estado civil?

2. Em que nível sócio-econômico você se coloca? (classe alta; classe média-alta; classe média-média; classe média-baixa; classe baixa)

3. Você tem alguma religião? Qual? Ë praticante?

4. Você tem simpatia por algum partido político? Ë filiada?

5. Nós gostaríamos de saber sobre os meios de comunicação aos quais você tem acesso.

a) Você assiste noticiários na TV?
Em que canal (ais)?
Quais os noticiários?
Com que freqüência?

b) Você lê jornal?
Qual o tipo de notícia que mais lhe interessa?
Com que freqüência?

c) Você lê revistas?
Que revistas você lê?
Que parte da revista você mais gosta de ler?
Com que freqüência?

d) Você ouve noticiário no rádio?
Em que estação (ões)?
Que tipo de notícia você mais gosta de ouvir?
Com que freqüência?

6) Para você, a violência é uma coisa só ou existem tipos diferentes de violência?

7) Quais são esses tipos?
7.1) O que você entende por cada um desses tipos que você citou?

8) Tem algum tipo de violência que você considera mais grave? Por que?

9) Existe alguma violência que você considera justificável ou aceitável?

10) Por que você acha que ocorrem as violências em geral, ou seja, quais são as causas da violência?

11) Quais são, para você, os fatores que contribuem para manter ou aumentar a violência?

12) A violência que existe atualmente influencia de alguma forma seu dia-a-dia? Como?

13) O que a escola, em geral, tem feito, que papel ela tem assumido neste quadro atual de violência?

14) Você acha que o papel que a escola exerce é o adequado ou ela deveria estar desempenhando um outro papel?

15) Gostaria que você me contasse episódios de violência que você viveu ou tomou conhecimento nas escolas:

16) Como você reagiu ou como você se sentiu ao experienciar ou tomar conhecimento destes fatos?

17) Como as pessoas da escola reagiram ou se sentiram ao tomar conhecimento deste episódio?

18) Gostaria que você me contasse episódios de violência que você viveu ou tomou conhecimento no bairro onde mora:

19) Como você reagiu ou como você se sentiu ao experienciar ou tomar conhecimento destes fatos?

20) Como as pessoas do seu bairro reagiram ou se sentiram ao tomar conhecimento deste episódio?

21) Qual o papel que os meios de comunicação (televisão, rádio, jornais, revistas) têm desempenhado ao divulgar, noticiar ou fazer reportagens sobre a violência?

22) Para você, então, o que é violência?

Obs. - O dados referentes às questões de 1 a 5 não foram utilizados neste trabalho.

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo