

O NÚCLEO CENTRAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE VIOLÊNCIA CONTRA O PROFESSOR

Michelle Beltrão Soares

Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica, UFPE
michellebssales@gmail.com

Laêda Bezerra Machado

Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional, Centro de Educação.
Programa de Pós-Graduação em Educação – Núcleo de Formação de Professores e Prática
Pedagógica, UFPE
laeda01@gmail.com

Resumo

O artigo identifica o núcleo central das representações sociais da violência contra o professor, construídas por docentes da Região Metropolitana do Recife-PE-Brasil. Após captar a estrutura da representação social do fenômeno, aplicou-se o teste do núcleo central junto a 20 professores. Constatou-se que os docentes são desrespeitados e ancoram a violência contra si em aspectos normativos como a crise social e sua influência na escola. Caracterizou-se o aspecto funcional do núcleo central nos atos de violência cometidos pelas famílias, alunado e assédio moral de algumas instituições privadas. É preciso buscar alternativas para o enfrentamento do problema no interior da escola.

Palavras-chave: Violência; Professor; Representações Sociais.

Abstract

The article identifies the core of social representations of violence against the teacher, built by teachers in the Metropolitan Region of Recife-PE, Brazil. After capturing the structure of the social representation of the phenomenon, we applied the test of core with 20 teachers. It was found that teachers are disrespected and anchor itself in violence against normative aspects such as social crisis and its influence on the school. Characterized the functional aspect of the central core in the acts of violence committed by families, pupils and bullying of some private institutions. You



need to find alternatives to address the problem within the school.

Keywords: Violence; Teacher; Social Representations.

Introdução

A escola não tem conseguido impedir que a violência se manifeste em seu interior, ela interage em todos os sentidos com a sociedade e acaba por absorver também os fenômenos que se alastram em outras esferas sociais. Quase diariamente, diferentes meios de comunicação divulgam atos de violência cometidos dentro das escolas, essa violência não aparece apenas no plano físico, mas também psíquico e moral através do desrespeito e da violação dos direitos humanos. As agressões físicas e verbais entre os alunos, entre professores, a invasão de “gangues”, o narcotráfico, têm sido elementos presentes nas escolas, causando insegurança, medo, perplexidade e angústia aos alunos, professores, diretores e pais.

O professor muitas vezes é apontado como vítima da violência nos intramuros da escola, seja esta de natureza física, verbal ou simbólica. Deste modo, entende-se que várias dimensões do cotidiano do trabalho docente estão envolvidas com cenas de violência que trazem implicações para a escola e para o trabalho nela desenvolvido. Tendo em vista essa realidade enfrentada pelos professores, os esforços na busca de compreender o fenômeno culminaram em uma pesquisa que analisou as representações sociais de violência contra o docente construídas por professores de escolas públicas e privadas da região metropolitana do Recife-PE. O presente artigo, decorrente desta pesquisa, caracteriza o núcleo central dessas representações sociais.

Em pesquisa intitulada *Violência nas Escolas*, subsidiada pela UNESCO e publicada em formato de livro, Abramovay e Rua (2002), traçam as características da violência escolar em âmbito nacional. Segundo as autoras, estudos sobre o tema aparecem com mais força no Brasil a partir da década de 80 e os resultados obtidos das investigações feitas nessa época apontam que as principais formas de violência na escola eram relacionadas ao crime contra o patrimônio público, como depredação e pichações.

A partir dos anos 2000 percebeu-se que além dos fatores citados (violência



contra o patrimônio e nas relações do alunado), a violência contra o docente por parte do aluno e de pais de alunos vem tomando destaque na mídia. Não que esse tipo de violência não fosse encontrado anteriormente, mas em meados dos anos 2000 cresceram as manchetes sobre casos em que os professores estão no papel de vítima. Portanto, buscou-se com a investigação, da qual decorre este artigo, dar voz ao professor, buscando apreender como ele se situa nessa problemática partindo da sua própria ótica, ou seja, as representações sociais que construiu do fenômeno da violência contra ele mesmo no interior da escola.

Os estudos que lançam mão da Teoria das Representações Sociais, inaugurada por Serge Moscovici, buscam compreender os universos consensuais expressos nas relações cotidianas, o saber do senso comum. Com a adoção desse referencial parte-se do pressuposto de que as representações sociais de violência contra o professor, podem influir diretamente nas práticas docentes.

De acordo com Jodelet (1989), as representações sociais são realidades mentais, versões da realidade, comuns e partilhadas. Entendida dessa maneira, a representação é o componente mental do objeto, ela é expressiva do sujeito incluindo suas crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens. Representar ou representar-se corresponde a um ato de pensamento com o qual um sujeito se refere a um objeto. Como situa Machado (2013) no decorrer de sua história a Teoria das Representações Sociais tem sido útil para o estudo de objetos das mais diferentes áreas. Segundo a autora, além do pensamento original de Moscovici e Jodelet, duas outras vertentes se destacam a abordagem estrutural, liderada pelos estudos de J.C. Abric, que valoriza a relação entre representações e práticas sociais e a abordagem societal, de W. Doise, priorizando os efeitos das relações intergrupais na formação das representações.

Para estudar violência contra o professor optou-se por um desdobramento desses desdobramentos da grande Teoria, a Teoria do Núcleo Central (Abric, 1998). Convém frisar que, para que um fenômeno se torne uma representação social é preciso que ele seja objeto de discussão entre pessoas, gere estranheza ou incômodo nos grupos sociais. Entende-se que o fenômeno da violência contra o docente se acomoda nessas características pelo debate e relativo mal-estar gerado entre os atores educacionais, daí se tomá-lo como objeto de representação social. A violência escolar e em particular a que afeta diretamente o professor mexe com o cotidiano e chega a chamar atenção da sociedade pelo modo como maltrata, expõe e desvaloriza esse profissional. Com essa compreensão de que a violência contra o docente nos



intramuros das escolas impacta as pessoas pode-se reconhecer a relevância de trazer à tona o debate.

A Teoria do Núcleo Central (TNC)

No final da década de 1970, Jean-Claude Abric apresentou em seu doutorado na Université de Provence, uma hipótese a respeito da organização interna das representações sociais. Para o autor, a organização dos elementos que compõem a representação estaria hierarquizada em torno de um núcleo central que daria significado a representação. Surge então, uma teoria complementar à Teoria das Representações Sociais, chamada de Teoria do Núcleo Central (TNC). Segundo Abric (1994), uma representação é constituída de um conjunto de informações, de crenças, de opiniões e de atitudes de um dado objeto social. Este conjunto de elementos é organizado em uma estrutura, por sua vez constituída por elementos periféricos e elementos centrais.

“Toda representação está organizada em torno do núcleo central, que determina, ao mesmo tempo, sua significação e sua organização interna. O núcleo central é um subconjunto da representação” (Abric, 1998, apud Sá, 2002, p. 67).

O conceito de centralidade, postulado pela TNC, decorre dos estudos de Fritz Heider (1927), Solomon Asch (1946), pioneiros pesquisadores da Psicologia Social moderna. Em 1958, Heider propôs a Teoria da Atribuição cuja ideia central é a de que as pessoas tendem a atribuir o comportamento de alguém a disposições internas ou a situações externas.

Ainda sobre a construção teórica da TNC, Sá (2002, p.111) indica que Abric se baseou nas ideias propostas por Moscovici a respeito do “núcleo figurativo” da representação. De acordo com Lima (2009, p. 101), este núcleo se refere a “uma estrutura imagética em que se articulam os elementos do objeto de representação selecionados pelos indivíduos ou grupos, em função de critérios normativos e culturais”. Ele é a expressão da produção dos indivíduos a respeito de sua realidade social. Apesar de Abric retomar o conceito de núcleo figurativo, ao tratar do núcleo central das representações ele deixa claro que o mesmo não tem caráter imagético, como ocorre com o núcleo figurativo. O núcleo central corresponde à estrutura dos elementos que dão significado a representação social.

Assim como Asch (1946) compreende a existência de traços centrais e traços



periféricos nas impressões, Abric postulando a constituição de um núcleo central nas representações sugere a existência de instâncias não centrais. Mais adiante, as contribuições de Claude Flament para a TNC vão explorar esses elementos não centrais das representações, os elementos periféricos, como parte também importante do sistema cognitivo-estrutural das representações.

“Uma representação social é um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e de atitudes; ela constitui um sistema sócio-cognitivo particular composto de dois subsistemas em interação: um sistema central (ou núcleo central) e um sistema periférico.” (Abric, 2003, p. 2).

A representação constitui-se, portanto, de dois sistemas, central e periférico. Os estudos de Flament (2001) indicam que os elementos periféricos desempenham papel fundamental na representação: organizados em torno do núcleo central, esses elementos constituem a parte operatória da representação, servem de proteção em relação a possíveis transformações do núcleo central, podendo estar situados mais próximos ou mais distantes dos elementos centrais.

Conforme Abric (1998), o núcleo central (NC) configura-se como um subsistema, capaz de determinar, organizar e dar estabilidade a representação de determinado objeto social. Portanto, esse núcleo estruturante caracteriza três funções básicas: i) uma função *geradora* “é o elemento pelo qual se cria ou se transforma o significado dos outros elementos constitutivos da representação. Pela função geradora os outros elementos ganham um sentido, um valor.” ii) uma função *organizadora* “é o núcleo central que determina a natureza dos elos, unindo entre si os elementos da representação. Neste sentido, o núcleo central é o elemento unificador e estabilizador da representação”. iii) uma função *estabilizadora*, seus elementos são os que mais resistem às mudanças. Através dessa função, é possível perceber diferenças essenciais entre representações (Abric, 1998, p.31).

Para que uma representação social seja diferente, é preciso que ela se organize em torno de núcleos centrais diferentes. Por isso que se faz essencial compreender como se organiza a representação, visto que mesmo que o conteúdo seja igual, a representação pode ser diferente se a organização desse conteúdo for diferente, privilegiar ou distanciar alguns elementos. O núcleo central define a representação, ele é o elemento estável que permite que as representações se perpetuem. Os valores, as crenças e as normas comuns de um grupo são mantidos e perpetuados através do



núcleo central. Se ele se modificar, modifica-se também toda a representação.

A homogeneidade de uma população não é definida pelo consenso entre seus membros, mas sim pelo fato de que sua representação se organiza em torno de mesmo núcleo central, do mesmo princípio gerador de significado que eles dão à situação ou ao objeto com qual são confrontados (Abric, 1998). Tendo isto em vista, é possível que mesmo compartilhando valores em comum, a representação de um grupo pode não ser a mesma, pois depende da organização dos elementos de seu núcleo central.

O núcleo central de uma representação é definido através do tipo de relações que determinado grupo mantém com um objeto. Segundo Sá (2002) ele é determinado de um lado pela natureza do objeto representado, por outro, da relação que o sujeito mantém com o objeto. Há, portanto, duas dimensões que compreendem os elementos constituintes do núcleo central: a normativa e a funcional.

A dimensão normativa está ligada à história e ideologia do grupo social, ligada aos sistemas de valores sociais. Privilegia os julgamentos, estereótipos e opiniões, admitidas pelo sujeito ou grupo social no qual ele se insere. A dimensão funcional está associada a condutas relativas às práticas sociais. Estas dimensões seriam acionadas a partir do processo de ativação, segundo Abric (2003), este é o processo pelo qual os elementos do núcleo central são trazidos à tona em relação à finalidade da ocasião, quanto mais um elemento é ativado, mais ele é importante para o núcleo em questão.

O processo de ativação compreende o quanto um elemento contribui para o comportamento dos sujeitos em relação ao objeto da representação, dependendo das circunstâncias que caracterizam as posições dos sujeitos em relação ao objeto da representação, elementos, normativos ou funcionais são diferentemente ativados. Deste modo, o núcleo central desempenha um papel avaliativo, justificando os julgamentos de valor, e um papel pragmático atribuído às ações dos indivíduos (Lima, 2009). O referido núcleo é ligado e determinado pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas, marcadas pela memória coletiva que mantém o consenso, a estabilidade, a resistência e a coerência da representação. Os elementos normativos e funcionais são ativados em relação à finalidade do contexto social, da situação que exigirá aproximação de uma ou outra dimensão. A mudança de um desses elementos que compõem o núcleo provoca a transformação da própria representação.

Para Abric (1998) a TNC contribui com a grande teoria porque delinea as razões da centralidade na estruturação e sentidos presentes em uma representação social,



permitindo estabelecer comparações, assim como compreender suas relações interrelações com a prática social.

Durante algum tempo o sistema periférico foi visto como secundário na estrutura da representação social, porém com o avanço nos estudos da TNC, compreendeu-se que os elementos periféricos são indispensáveis a essa estrutura. Eles protegem o núcleo central e servem como mediadores entre o cotidiano dos indivíduos com os elementos centrais da representação social. Esses elementos, conforme Abric (1994) são os componentes mais acessíveis de uma representação, os mais passíveis de mudança. Eles atualizam e contextualizam as determinações normativas e consensuais, promovendo a interface entre a realidade concreta e o sistema central. Almeida (2005) ainda coloca que, “considerando os elementos centrais e periféricos, constata-se que a representação social é, ao mesmo tempo, estável e instável; rígida e flexível; é tanto consensual como marcada por fortes diferenças interindividuais” (2005, p. 132).

De acordo com Sá (2002), os elementos periféricos respondem a três funções, i) a de *concretização*: os elementos periféricos resultam da ancoragem da representação na realidade e permitem a formulação da representação em termos de tomada de posição ou condutas, imediatamente compreensíveis e transmissíveis; ii) de *regulação*: os elementos periféricos contribuem para adaptação da representação, as informações novas ou as transformações do meio podem ser integradas na periferia da representação e, por último, iii) a *função de defesa*, eles funcionam como elementos de resistência as mudanças a fim, de não desorganizar as representações bruscamente.

Flament (2001) atribui outras funções aos elementos periféricos. Este sistema desempenha a função de *prescrição do comportamento*, indicando ao sujeito espontaneamente como agir em uma determinada situação; e a *função de modulações personalizadas*, permitindo a construção de representações particulares relacionadas à história de vida de cada indivíduo, porém, desde que os elementos estejam organizados em torno de um mesmo núcleo central.

Apesar de considerar a interdependência entre prática e representações sociais, Abric acredita que as últimas determinam essas práticas. Para ele são as representações que determinam os comportamentos dos sujeitos e dos grupos. O autor descreve três processos de transformação de uma representação (brutal, resistente e progressiva) que estão intrinsecamente relacionados ao sistema periférico,



exceto a transformação brutal (ataca diretamente o núcleo central), por este se configurar como elemento de interface entre a realidade e o significado da representação (núcleo central).

O sistema periférico, por ser mais permeável, permite a diferença de conteúdo e a adaptação à realidade concreta. É através da periferia que as representações aparecem no cotidiano e é por meio da relação dialética que estabelece com o núcleo central que este pode ser compreendido.

“Esse sistema periférico permite uma adaptação, uma diferenciação em função do vivido, uma integração das experiências cotidianas, de modo que modulações pessoais frente ao núcleo central resultam em representações sociais individualizadas” (Abric, 1998, p.33)

Portanto, quando as representações compreendem o aspecto consensual assumindo caráter homogêneo, observa-se o núcleo central estável e resistente à mudança, pouco sensível ao contexto imediato dentro do qual o sujeito se relaciona socialmente. Quando as representações permitem a integração do novo, compreende-se os elementos periféricos, mais flexíveis. O núcleo central promove a geração, organização e estabilidade das representações sociais. Os elementos periféricos concretizam, regulam e preservam os comportamentos, individualizam as representações, enquanto protegem o núcleo central (Lima, 2006).

A análise de uma representação social para Abric exige que sejam conhecidos três componentes essenciais: i) o conteúdo, ii) a estrutura interna e iii) o núcleo central. Abric (2005) nos diz que “procurar o núcleo central, é então, procurar a raiz, o fundamento social da representação que, em seguida, modulará, se diferenciará e se individualizará no sistema periférico”. Com base nessas indicações, a pesquisa da qual originou este artigo adotou a abordagem conduzida por Abric, para identificar o núcleo central da representação social dos professores em relação à violência deflagrada contra eles próprios e a interface desse núcleo com seus elementos periféricos.

Metodologia

Como mencionado, este artigo decorre de estudo mais amplo, em que se buscou identificar o conteúdo e a estrutura interna das representações da violência contra o docente, utilizando como instrumentos a associação livre de palavras e teste



do núcleo central. Segundo a Teoria do Núcleo Central, para análise de uma representação social é necessário que se conheça o seu conteúdo, estrutura e núcleo central. Nos limites deste trabalho, aborda-se o núcleo central das representações sociais de violência contra o professor.

O campo empírico para a realização desta pesquisa foi constituído por três escolas da rede pública Estadual de ensino e três escolas da rede privada de ensino da região metropolitana do Recife-PE- Brasil. Selecionou-se escolas de anos finais de ensino fundamental e ensino médio, localizadas em diferentes áreas geográficas dessa região. Por entender que o fenômeno pode estar presente nas mais diferentes escolas, não se fez opção por espaços considerados vulneráveis. Escolheu-se variadas escolas que atendessem adolescentes por haver constatado, em estudos anteriores, que é predominantemente esse grupo o mais envolvido em episódios de violência contra o professor.

O teste do núcleo central foi aplicado a vinte (20) professores, dez pertencentes à escola pública e dez pertencentes à escola privada. Os professores participaram dessa fase da pesquisa mediante consentimento prévio, ou seja, concordaram durante a realização da primeira etapa, a técnica de associação livre de palavras, em participar das demais etapas do estudo. Eles foram escolhidos de maneira a considerar a variedade de faixa etária, tempo na profissão, formação acadêmica e turmas com as quais trabalhavam (de pré-adolescentes e adolescentes). Considerou-se essa variação por admitir que qualquer docente poderá vir a ser ou já ter sido alvo de violência no espaço da escola.

De acordo com Abric (1998) a representação social é norteada pelos elementos constituintes do núcleo central. São esses elementos que orientam as práticas dos sujeitos. Contudo, apenas o acesso ao conteúdo não é o suficiente, é necessário analisar sua organização, o sentido que esse conteúdo empreende a representação. Com o objetivo de identificar, a partir das cognições levantadas anteriormente com o auxílio do EVOC¹, quais elementos efetivamente estruturam o núcleo central das representações de violência contra o docente, realizou-se um teste utilizando as cognições correspondentes ao possível núcleo central das representações sociais de

¹ O software *Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Evocations* (EVOC) foi construído por Pierre Vergès, em 1999. Constitui um conjunto de programas que permitem a análise de evocações da associação livre. O EVOC processa as palavras obtidas através do teste de associação e constrói um quadro com quatro quadrantes que correspondem a organização interna da estrutura da representação. No primeiro quadrante ficam situados os termos que constituem, provavelmente, o núcleo central da representação. As palavras localizadas no quadrante superior direito e inferior esquerdo (2º e 3º quadrantes) são os elementos intermediários que podem se aproximar do núcleo central ou dos elementos periféricos; e aquelas localizadas no quarto quadrante constituem os elementos periféricos mais distantes da representação.

ambos os grupos de professores. Trata-se do denominado teste do núcleo central.

O teste do núcleo é um instrumento para se mostrar, de modo mais explícito, como ele se desenha, sobretudo, seus elementos mais estáveis. Cumpre destacar que as primeiras técnicas de questionamento do núcleo central foram elaboradas por Moliner (1994) e desde então, diferentes formas de constatação do possível núcleo foram criadas.

Para realizar o teste de núcleo central procedeu-se da seguinte maneira: i) foram agrupadas as palavras evocadas pelos dois grupos de professores (de escola pública e particular) e que constituíam o possível núcleo central de violência contra o professor identificado na primeira fase do estudo, através do EVOC, a saber: *Agressão, Desrespeito, Institucional e Social*; ii) solicitou-se que os participantes, mediante o contato com as quatro cartelas nas quais estavam escritas as referidas palavras indicassem as duas que consideravam indispensáveis quando pensavam em violência contra o professor e iii) após a indicação, pediu-se que justificassem a razão delas palavras terem sido escolhidas como indispensáveis.

Para o tratamento das justificativas dadas para a escolha dessas palavras utilizou-se a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2009). A Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos, descrição do conteúdo das mensagens que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (Bardin, 2009).

O Núcleo Central das Representações Sociais de Violência contra o Professor

As palavras consideradas indispensáveis quando os professores pensaram sobre o fenômeno estudado, ou seja, aquelas que obtiveram um percentual entre 90 a 100%, foram: *Social e Desrespeito*.

O núcleo central possui um caráter essencialmente normativo, o de consenso. Ele reúne um valor comum atribuído a um determinado objeto pelos membros do grupo, ou seja, possui um caráter normativo básico no sentido do consenso grupal em função de uma representação de um objeto, uma homogeneidade. De acordo com Menin (2007), além dessa função normativa primordial, de consenso, o núcleo central apresenta mais duas funções normativas: a de julgamento e outra explicativa dos comportamentos em relação à representação.



Aliado a esse papel normativo (consenso, julgamento e explicativo), o núcleo central possui uma característica funcional que engloba os elementos diretamente ligados à ação dos sujeitos em relação aos objetos. Abric (1994a, p.23) define o aspecto funcional do núcleo central quando são privilegiados na representação e na constituição desse núcleo, elementos mais importantes para a realização de uma tarefa. Menin (2007) define que conforme a relação do sujeito com o objeto alvo da representação, ora predominará a função funcional, ora a função normativa.

Portanto, as palavras, *Social* e *Desrespeito*, estão diretamente relacionadas ao caráter normativo e funcional do núcleo central do objeto violência contra o professor. Eles representam o consenso grupal em relação ao objeto, pois o reflexo social e o sentimento de desrespeito parecem ser comuns ao grande grupo de professores quando esses profissionais pensam na violência contra eles próprios. Referem-se ainda ao julgamento e as ações dos professores em relação a essa violência. Ressaltam que esse núcleo é composto pelos elementos permanentes ou mais estáveis da representação social desses professores. Reitera-se que o núcleo central constitui o elemento norteador da representação, por determinar o significado desta e ao mesmo tempo, contribuir para sua organização interna.

A palavra *Social* aparece como o termo mais arraigado à representação dos professores, o elemento mais rígido e norteador do núcleo central de violência contra eles próprios, apresentando uma natureza de caráter normativa. Esse termo é considerado como indispensável pela maioria dos docentes e se relaciona a alguns aspectos da "angústia social" descrita por Charlot (2002) no que tange à violência. Essa angústia social diz respeito à dificuldade dos pesquisadores de compreenderem e explicitarem todos os aspectos da violência escolar (considerada como um fenômeno e não como episódio pontual), visto que esta compreende diversos e complexos aspectos. Um dos aspectos da angústia social em relação à violência contra o professor se refere às formas mais graves do fenômeno que passaram a ocorrer dentro das escolas: roubos, assassinatos, etc.

Porém, vale a pena recordar Guimarães (1996) quando faz o alerta de que, mesmo que a violência urbana invada a escola, ela não pode ser considerada como violência escolar. Conforme a autora é preciso fazer um esforço para diferenciar quando os crimes urbanos estão acontecendo na escola, quando a escola está apenas servindo de palco para esses crimes, e quando realmente os crimes se constituem como violência escolar. Apesar dos crimes mais graves não serem



corriqueiros, dão uma forte sensação de falta de limites o que contribui, de acordo com Charlot, para aumentar a angústia social. Encontrou-se na fala da professora, uma justificativa que corrobora com essa afirmação:

“Acredito que tem tudo a ver com o social, porque é um reflexo mesmo do que está acontecendo aí fora, quantos crimes estão acontecendo dentro da escola que ficamos de cabelo em pé. É muita história, é muita coisa mesmo.”

PA02EPR.EFII

Os professores utilizam o termo Social para sugerir que as dificuldades sociais, principalmente econômicas, enfrentadas pelas populações se refletem nas escolas. Como já indicado, Sposito (2001) afirma que episódios de violência nas escolas ficaram mais em evidência a partir dos anos 80, e as justificativas dos docentes em relação a esse reflexo social corroboram com essa afirmação quando fazem referência ao agravamento atual da violência nas escolas. Considerar recente a violência na escola contribui para disseminar a sensação de que a escola não é um lugar protegido, imune as adversidades externas.

A pouca idade dos alunos agressores e a agressão por parte dos pais de alunos, também agrava essa angústia social, pois faz com que os docentes modifiquem suas representações da infância, da adolescência, de escola, como também do que esperar da relação entre pais, alunos e professores. Ou seja, quando se deparam com situações de violência contra eles, se deparam também com a desconstrução de conceitos básicos da identidade profissional, como a utilidade de sua profissão, a relação com os demais membros da comunidade escolar, até mesmo o próprio papel da escola. Outro aspecto importante do termo Social é a relação estabelecida pelos professores entre locais vulneráveis e violência. Os professores estabelecem uma relação quase linear entre a violência na escola e os locais de vulnerabilidade social em que se encontram essas escolas. Algumas justificativas corroboram essa afirmação, como a dos professores a seguir:

“O social reflete muito a questão da violência na escola. Veja que um bairro destituído de tudo leva essa carência, essa falta para a escola também.”

PO05EPR.EM²

“O menino vem de uma comunidade que não oferece nada para ele, o que ele

² A caracterização dos professores se refere: PO (Professor); PA (Professora); 01 (respondeu a entrevista nº 01); EPR (Escola Privada); EPU (Escola Pública); EM (Ensino Médio); EFII (Ensino Fundamental II).



espera da escola? Ele já é violentado pela sociedade que tira os direitos básicos, inserido numa comunidade violenta, ele vai refletir o que essa sociedade ensinou pra ele. Querendo ou não, o meio influencia muito as suas atitudes, seu modo de ver a vida.” PA01EPU.EFII

Mais do que estabelecer uma relação entre pobreza e violência, os professores parecem indicar que a relação direta se dá entre violência escolar e desigualdade social. Observou-se nas falas que a carência social dos alunos não está em situações de extrema pobreza, e sim nas situações de desigualdade social, nas quais esses alunos são excluídos dos bens sociais e de consumo que a sociedade oferece. Desta forma, professores de escolas privadas, frequentadas por alunos das classes mais abastadas, reconhecem que em estabelecimentos escolares públicos, locais em que os alunos são mais acometidos pela problemática da desigualdade social, estão mais propensos a graves situações de violência contra o professor. Por outro lado, esses professores vinculados a instituições privadas, nos pareceram mais imunes a esse tipo peculiar de violência.

Para a maioria dos professores, a desigualdade social é um dos fatores que poderia levar o aluno a cometer atos violentos para com eles. Aparentemente, essa situação de carência poderia embrutecer os indivíduos e assim provocar uma relação entre desigualdade social e personalidades destrutivas. Abramovay (2005) pondera sobre essa questão ao tratar da precariedade dos alunos em situações de extrema desigualdade social, em que estes estariam marginalizados socialmente. Estar nessa situação secundária, possuir menos possibilidade, faz com os jovens se sintam discriminados e inferiorizados e de certa forma “castiguem” a sociedade que não oferece possibilidades de ascensão e tira suas oportunidades. A citação a seguir, de Marília Sposito, fortalece ainda mais essa relação estabelecida pelos professores entre desigualdade social e violência escolar:

“No âmbito do binômio – pobreza e violência – alguns estudos indicam que não são as regiões mais miseráveis do país aquelas que condensam maior índice de violência. Mais do que a pobreza em termos absolutos, seria uma certa exacerbação da desigualdade social, a extremada distribuição desigual da renda ao lado da convivência no mesmo espaço de dois mundos – excluídos e incluídos – uma das molduras propícias às relações de violência.” (Sposito, 1998, p. 4)



O reflexo social para a violência contra o professor também se relaciona fortemente com as questões de desvalorização da profissão docente. Ser agredido em sala de aula, ou se sentir assediado pela instituição, faz com que os professores repensem o valor da sua profissão, acende o sentimento de desrespeito, de desvalorização profissional perante a sociedade. O termo *desrespeito* vem justamente corroborar esse sentimento de desvalorização docente, como se identificou nas justificativas dos professores a seguir:

“Acho que desrespeito é uma palavra que expressa bem, né? Esse sentimento de tristeza que a gente fica, quando vê que você se esforça tanto e o aluno vem aqui pra escola só para descontar seus problemas em você.” PO04EPU.EM

“O desrespeito é uma palavra forte. Na escola eu me senti desrespeitada várias vezes, é uma pressão muito grande. A gente é muito cobrado, mas parece que não serve para nada, que qualquer pessoa pode ocupar seu lugar e se não der conta das coisas, eles demitem e contratam outra mesmo.” PO05EPR.EM

Apesar de apresentar aspectos normativos, a palavra *desrespeito* vincula-se mais diretamente ao caráter funcional do núcleo central, pois ela reflete relações de conduta, comportamento e ações dos docentes na violência empreendida contra eles. É importante lembrar que é no núcleo central que as representações se estabilizam e se cristalizam, configuram-se como resistentes a mudanças, mas também são vinculadas as ações práticas dos indivíduos. Observa-se que a primeira justificativa acima entende que o desrespeito dos alunos causa um sentimento de desânimo, que se reflete nas situações pedagógicas cotidianas. A quebra da expectativa do docente faz com ele questione, repense seu papel diante do alunado, seu papel na escola.

Os professores, em suas justificativas, também refletem uma relação mais ativa em relação a procedimentos e condutas quando se remetem a violência contra o docente. O *desrespeito* para o professor 05 estaria ligado ao assédio moral das instituições privadas para com o professor, que muitas vezes obriga e pressiona esse profissional a assumir certas posturas e ações com prerrogativas de consequências caso não haja adequação deste à instituição. Não obstante, a instabilidade empregatícia é um dos aspectos recorrentes nas falas docentes, utilizado pelas instituições escolares privadas como instrumento para “violentar” o professor.

Neste trabalho, se confirma três vieses na relação dessas três instâncias: i) os professores acreditam que os valores transmitidos pela família não são suficientes, ou



equivocados; ii) para eles a família delega à escola atribuições que não suas e iii) tanto o professor, quanto a família parecem estar atribuindo diferentes valores à instituição escolar que se chocam, ora pela diferente visão do que a escola e o professor significam para a família dos alunos, ora pelas expectativas docentes em relação a esses estudantes. Esses aspectos vêm contribuindo para mudanças de posicionamento, de atitudes e de avaliação dos professores para com a profissão docente e relações estabelecidas com seus alunos.

Constatou-se, portanto, através do teste do núcleo central, que os docentes ancoram a violência contra eles próprios nos aspectos normativos sociais vinculando-a a crise social e sua influência na escola. Além disso, sentem-se desrespeitados em suas individualidades. Caracterizou-se o aspecto funcional deste núcleo através dos atos de violência cometidos pelas famílias, pelo alunado e o assédio moral de algumas instituições privadas.

Considerações Finais

Foi identificado um núcleo central (normativo, funcional, resistente) de violência contra o professor vinculado a uma rede simbólica que envolve o *desrespeito* associado a crise de valores, a subserviência e subordinação do professor à autoridade – escola-empresa e o aspecto social ancorado na desigualdade social e toda sua carga de implicações para a construção da violência contra esse profissional.

Deste modo, entende-se que os docentes determinam seus julgamentos, posicionamentos e condutas em relação à violência contra eles próprios, embasados nos aspectos sociais normativos de crise e sua influência na escola.

Uma sociedade injusta, desigual, reproduz alunos revoltados e pobres de valores considerados essenciais para a convivência cidadã, além de se perceberem desrespeitados como profissionais em uma sociedade que não os valoriza, quer seja na atribuição salarial, condições de trabalho ou na pressão constante exercida pelas escolas privadas. Como também desrespeitados nas suas individualidades, caracterizam o aspecto funcional através das violências cometidas pelas famílias, pelo alunado e do assédio moral de algumas instituições particulares.

Como sabido, o núcleo central determina a significação e a organização das representações sociais, ancorado no sistema de valores partilhados pelos membros do grupo. Uma representação social só será diferente se estiver organizada em torno



de núcleos centrais diferentes, daí a possibilidade da comparação entre as representações dos referidos grupos de docentes (Abric, 2003).

Os resultados permitem admitir que a negociação de conflitos e incentivo às relações democráticas no interior da escola poderão trazer resultados positivos, no entanto essas estratégias seriam insuficientes para combater a violência contra o professor, pois seus determinantes vão além das características individuais e grupais dos envolvidos e não se restringem às vivências e relações estabelecidas entre esses profissionais, alunos e familiares no contexto escolar. Assim, é importante que os programas de prevenção à violência já em ação e os que vierem a ser implantados ampliem a reflexão sobre outras variáveis que interferem nas condições de trabalho dos docentes, sobretudo na escola privada, na qual o professor está exposto a conjunto de mecanismos de submissão e subserviência que, também, o violentam.

Referências

- Abramovay, M & Rua, M. G. (2002). *Violências nas Escolas*. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME.
- Abramovay, M. (Org.) (2005). *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: UNESCO, Observatório de Violências nas escolas, MEC.
- Abric, J. C. (1994). *Pratiques e représentations sociales*. Paris: PUF.
- Abric, J. C. (1998). A abordagem estrutural das representações sociais. In A. S. P. Moreira & D. C. Oliveira (Org.). *Estudos interdisciplinares de Representação Social* (pp. 27-38). Goiânia: AB.
- Abric, J. C. (2001). O estudo experimental das representações sociais. Em D. Jodelet (Org.). *As representações sociais* (pp. 155-172). Rio de Janeiro: EdUERJ
- Abric, J. C. (2003). Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In P. H. F. Campos & M. C. S. Loreiro (Org.). *Representações sociais e práticas educativas* (pp. 37-57). Goiânia: UCG.
- Almeida, A. M. (2005). Adolescentes em manchete (policial). In A. Paviani, I. C. B. Ferreira & F. F. P. Barreto (Org.). *Brasília: dimensões da violência urbana*. Brasília: UnB.
- Asch, S. (1946). Forming impressions of personality. *Journal of Abnormal & Social Psychology*, 63, 346-350.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.



- Charlot, B. (2002). *Da Relação com o Saber; elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed.
- Doise, W. (1990). Les représentations sociales. In C. B. Ghiglione & J. P. Richard (Org.), *Traité de psychologie cognitive*. Paris: Dunod.
- Flament, C. (2001). Approche structurale et aspects normatifs des représentations sociales. *Psychologie & Société*, 4, 57-80.
- Gonçalves, L. A. & Sposito, M. P. (2002). Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. *Cadernos Pesquisa*, 115, 101-138.
- Guimarães, M. (1996). *Escola, galeras e narcotráfico*. Tese de Doutorado, PUC do Rio de Janeiro.
- Heider, F. (1944). Social perception and phenomenal causality. *Psychologie & Société*. 51, 358-374.
- Jodelet, D. (1989). *Folies et représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In D. Jodelet (Org.). *Representações Sociais* (pp. 17-44). Rio de Janeiro: EDUERJ.
- Lima, R. R. (2006). *O professor da Universidade Federal de Mato Grosso e algumas de suas circunstâncias: um estudo de representações sociais sobre atividade de pesquisa, perspectivas de futuro, ações do Governo Federal e mudanças sociais*. Dissertação de Mestrado em Educação, UFMT.
- Lima, A. M. (2009). *O Bom Aluno nas representações sociais de professoras da Rede Municipal do Recife*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco.
- Machado, L. B (2013). Representações Sociais: alguns apontamentos sobre a teoria e sua incursão no campo educacional. In L. B. Machado (Org.). *Incursões e Investigações em Representações Sociais e Educação* (pp.15-28). Recife-PE: Editora Universitária, UFPE.
- Menin, M. S. de S. (2007) O aspecto normativo das representações sociais: Comparando concepções. *Revista de Educação Pública*, 16(30), 121-135.
- Moliner, P. (1994). Les méthodes de repérage et d'identification du noyau des représentations sociales. In C. Guimelli, (Coord.). *Structure et transformations de représentations sociales* (pp. 199-232). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1978). *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar



Editores.

- Sá, C. P. (2002). *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Sposito, M. P. (1998). A instituição escolar e a violência. *Cadernos de pesquisa*, 104.
- Sposito, M. P. (2001). Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 87-103.
- Wagner, W. (1995). Descrição, explicação e método em pesquisa das Representações Sociais. In P. Guareschi & S. Jovchelovitch (Org.). *Textos em Representações Sociais* (pp.149-185). Petrópolis/RJ: Vozes.