

**Pró-Reitoria Acadêmica
Curso de Psicologia
Trabalho de Conclusão de Curso**

**OLHARES DOS JOVENS QUE APRESENTAM
COMPORTAMENTO VIOLENTO SOBRE A SUA ESCOLA:
O QUE ELES REVELAM?**

**Autor: Simone Lopes dos Santos
Orientador: Prof. Msc. Andrea Dias Garzesi Souza.**

**Brasília - DF
2015**

SIMONE LOPES DOS SANTOS

**OLHARES DOS JOVENS QUE APRESENTAM COMPORTAMENTO VIOLENTO
SOBRE A SUA ESCOLA: O QUE ELES REVELAM?**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao curso de graduação em Psicologia da Universidade Católica de Brasília como requisito parcial para obtenção do Título de Psicólogo.

Orientador: Prof. Msc. Andrea Dias Garzesi Souza.

Brasília
2015

Monografia de autoria de Simone Lopes dos Santos, intitulada “OLHARES DOS JOVENS QUE APRESENTAM COMPORTAMENTO VIOLENTO SOBRE A SUA ESCOLA: O QUE ELES REVELAM?” Apresentada como requisito parcial para obtenção de graduação em Psicologia da Universidade Católica de Brasília, em _____, defendida e aprovada pela banca examinadora abaixo assinada:

Prof. Msc. Andrea Dias Garzesi Souza.

Orientador

Psicologia – UCB

Prof. Msc. Gleicimar Gonçalves Cunha

Membro da Banca

Psicologia – UCB

Brasília
2015

Dedico o presente trabalho primeiramente a Deus, pois sem a sua presença em minha vida não teria conseguido, ao meu filho, esposo e familiares, por estarem sempre ao meu lado, e me fazerem acreditar que conseguiria concluir meu objetivo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer a Deus pela força e coragem a mim dadas, aos familiares e professores, todos que estiveram ao meu lado nessa caminhada ao longo de todo o curso me fazendo acreditar que valeria a pena todo esforço, obrigada, sem vocês não teria conseguido.

Ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar as possibilidades para sua a
própria produção ou a sua construção.
(Paulo Freire)

RESUMO

Referência: SANTOS, Simone Lopes. “OLHARES DOS JOVENS QUE APRESENTAM COMPORTAMENTO VIOLENTO SOBRE A ESCOLA: O QUE ELES REVELAM?” 2015. XX pág. Trabalho de Conclusão de Curso de Psicologia – Monografia. Universidade Católica de Brasília, Taguatinga.

A pesquisa teve como objeto de estudo as representações sociais de escola forjadas por jovens que apresentam ou apresentaram comportamento violento no ambiente escolar. Seu objetivo foi investigar as representações sociais sobre a escola, junto aos jovens, com a intenção de entender suas percepções, relações de causalidade, scripts, protótipos, estereótipos conceitos, valores, ideologias sobre a instituição escolar. Os sujeitos foram 30 jovens entre 12 e 17 anos, de ambos os sexos, cursando ensino fundamental anos finais e de ensino médio de uma escola pública do Distrito Federal, elucidados pela escola como alunos com comportamento violento, envolvidos em brigas, uso de drogas e indisciplinados no contexto escolar. O método utilizado foi um questionário de Associação Livre de Palavras a partir de um termo indutor. Os dados foram organizados no Excel e rodados no software EVOC (2003) e organizados com base na análise temática de Bardin (2009). A estrutura das representações sociais acerca da escola está sustentada pelos elementos do núcleo central que qualificam a escola (futuro, amizade, chata, estudo, educação e professor) e pelos elementos do sistema periférico: conhecimento e respeito estão relacionados ao que esperam da escola. Aprendizado e trabalho, ao que a escola oferece. Obrigação, ruim, casa, refúgio, ensino, namoro e pensamento estão correlacionados com métodos pedagógicos da instituição e com a realidade vivenciada dentro e fora da instituição. A Representação social se faz necessário para melhor compreensão do olhar do jovem acerca da escola, considerando que a violência é um fenômeno que interfere no cotidiano escolar como em sua subjetividade.

Palavras-chave: Jovem. Escola. Violência. Representação social.

ABSTRACT

The research had as object of study the school of social representations forged by young people who have or had violent behavior at school. Their goal was to investigate the social representations of school, among young people, with the intent to understand their perceptions, causal relationships, scripts, prototypes, concepts stereotypes, values, ideologies about the school institution. The subjects were young people between 12 and 17 years, of both sexes, attending teaching fundamental and final years of high school at a public school in the Federal District, elucidated by the school as pupils with violent behavior, involved in fights, drug use and unruly in the school context. The method used was a questionnaire Words Free Association from an inductor term. Data were organized in Excel and shot in EVOC software (2003) and organized based on thematic analysis of Bardin (2009). The structure of the social representations about the school is supported by the core elements that qualify the school (future, friendship, boring, study, education and teacher) and the elements of the peripheral system: knowledge and respect are related to what to expect from school. Learning and work, the school offers. Obligation bad, house, shelter, education, dating and thinking are correlated with teaching methods of the institution and the reality experienced inside and outside the institution. The social representation is needed to better understand the young look about the school, considering that violence is a phenomenon that interferes with everyday school life as in his subjectivity.

Keywords: Youth. School. Violence. Social representation.

SUMÁRIO

1.0	INTRODUÇÃO	10
2.0	REVISÃO DE LITERATURA	12
2.1	CONCEITO DE VIOLÊNCIA	12
2.2	A VIOLÊNCIA NA ESCOLA: O COMPORTAMENTO VIOLENTO DO JOVEM NO ESPAÇO ESCOLAR	13
2.3	A VIOLÊNCIA DA ESCOLA: A ESCOLA COMO ESPAÇO PRODUTOR DA VIOLÊNCIA	19
2.4	AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS CONSTRUÍDAS PELOS JOVENS	24
3.0	DELINEAMENTO METODOLÓGICO	27
3.1	PARTICIPANTE	28
3.2	LOCAL	28
3.3	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	28
3.4	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	29
3.5	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	31
4.	RESULTADOS E DISCUSSÃO	31
	CONCLUSÃO	38
	REFERÊNCIAS	40
	APÊNDICE A – Questionário de Perguntas	46

1.0 INTRODUÇÃO

As instituições de ensino convivem com grandes desafios, um deles está relacionado à violência no ambiente escolar. Esse é um problema de cunho político e social que muitas vezes tem sua origem no seio familiar, cresce com as movimentações sociais e transpõe-se até o ambiente escolar, onde o conflito se agrava, já que é ali que ocorre grande parte das interações entre indivíduos, de diferentes culturas, credos e principalmente de temperamentos.

Essas situações, quando se tornam complicadas de serem lidadas, podem revelar atos violentos, tanto na relação entre alunos, aluno-professor, quanto na ordem inversa.

Em uma conjuntura de sucateamento da educação, com utilização de métodos de ensino ultrapassados, desvalorização de profissionais e falta de recursos, é possível que atos relacionados à violência apresentem-se de forma mais significativa.

A escola sendo um espaço produtivo de conhecimento, interação e socialização, cuja missão é a construção da cidadania, tornou-se exposta, e quando fragilizada nos termos do parágrafo anterior, palco para a disseminação de ideias e atos agressivos, interferido negativamente, na integração e nas relações interpessoais entre jovens e grupos.

Não obstante, esses atos violentos podem-se apresentar tanto de forma clara (física), como simbólica (analítico), ficando esta última forma, muitas vezes imperceptível pela instituição, todavia, tanto a primeira (física), quanto a seguinte (psicológica) convive no contexto “violência na escola”.

Sallas *et al* (1999) e Zagury (1999) compactuam no sentido de que essa faceta da violência tem sua origem no seio familiar, estendendo-se aos grupos e relações sociais e, posteriormente, disseminada dentro da escola. Zagury (1999) ainda pontua que a ideia que a sociedade infere à escola e ao ensino, de valorização de diplomas e a convicção de um futuro promissor, são elementos importantes para ascensão social e, de certa forma, indispensáveis para a manutenção do aluno dentro deste sistema.

Zagury (1999), expõe o poder que a escola possui em manter o jovem ocupado, sob supervisão, e isento de eventuais influências externas consideradas danosas.

A casuística dessa problemática pontua que tendo as funções primordiais comprometidas, resultante da violência, o ambiente escolar deixa de ser um espaço de formação e socialização, passando para o patamar de ponto de disseminação de ideias e atos violentos, destacando-se a instituição de ensino de forma negativa nos veículos de comunicação. Diante disso, a violência no contexto escolar se tornou um fato preocupante para toda a sociedade e o seu crescimento, um desafio para o poder público, pois há um descompasso entre aqueles que não se veem capazes de enfrentá-la e aqueles que não se veem como promotores dessa violência.

Por outro lado, o modo como a instituição passa a descrever o jovem no ambiente escolar, assim como as definições que designam e normalizam condutas – violentas ou indisciplinadas –, colocam-no como protagonista dessa “*anormalidade*” que determinadas instituições de ensino têm apresentado nessa conjuntura.

Todavia, é inegável que à mesma proporção que ocorrem essas situações, há também a produção de vítimas, sendo eles mesmos os mais afetados pela presença da violência naquele ambiente.

Sendo a escola considerada instituição privilegiada à formação, socialização, assim como promotora de integração social, normas que desestabilizem essas funções podem colocar em xeque a segurança e a credibilidade dessa instituição.

Portanto, para entender o fenômeno da violência nas escolas é importante investigar as representações sociais que os jovens têm acerca da escola, a relação com a comunidade e os fatores internos e externos que podem influenciar a violência naquele ambiente.

Assim, como objetivo geral, buscou-se investigar as representações sociais sobre a escola, junto aos jovens, com a intenção de entender a percepção deles sobre a instituição, já que estão inseridos e influenciados nesse contexto. Quanto aos objetivos específicos contemplam entender como a escola identifica o jovem como violento e identificar a organização dos elementos que constituem as representações sociais de jovens do ensino fundamental dos anos finais e médio, com foco em seu núcleo central e sistema periférico.

Com essa finalidade, buscou-se em literatura pertinente, levantar um estudo sistemático baseado em conceitos e informações acadêmicas, com o intuito de condensar informações sobre o tema e compreender de forma mais clara a questão da violência, suas geratrizes e representações sociais do jovem sobre a escola.

Desta forma, considerando que a violência entre jovens é um fenômeno que interfere no cotidiano escolar e que as representações sociais acerca da escola incidem nas decisões e ações desses atores (como forma de melhor compreender o posicionamento da instituição de ensino), importa conhecer esses dois fenômenos a fim de que seja possível responder a questão: qual a compreensão do jovem sobre a escola, estando ele inserido dentro deste contexto?

2.0 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 CONCEITO DE VIOLÊNCIA

Pela sua complexidade, o conceito de violência é abordado de diversas formas, a dificuldade está na própria definição daquilo que pode ser considerado violência. De acordo com Debarbieux (2006):

[...] Tendo em vista a dificuldade de definir precisamente a noção “violência” a literatura destes últimos anos, propõe utilizar o termo comportamento antissocial como denominador comum de um certo número de comportamentos violentos [...] (DEBARBIEUX, 2006, p. 97).

Segundo Costa (1986), a violência é concebida como produto da cultura e definida como o emprego desejado de agressividade com fins destrutivos. Peres *et al* (2010) ressaltam que a “violência se dá em uma situação de interação, na qual os atores, ou seja, os que são capazes de atribuir sentido a sua ação, causam danos, sejam físicos, morais ou materiais, mutilando valores socialmente reconhecidos” (PERES *et al*, 2010, p. 41). Charlot (2007) estabelece a distinção entre violência, agressão e agressividade. Segundo Charlot (2007), a agressividade consiste numa disposição biopsíquica reacional: a frustração, levando a angústia e à agressividade. A agressão é o ato que implica brutalidade física ou verbal. A violência remete a uma característica deste ato (agressão), enfatiza o uso da força, do poder, da denominação.

A interpretação dada pelo senso comum é de que a violência consiste no uso agressivo da força física de indivíduo ou grupo contra outros, mas que não se limita apenas à força física. Sejam quais forem as definições dadas à violência, deve-se considerar, sobretudo, que o fenômeno está pautado nas interações dos fatores individuais, políticos e sociais que envolvem a realidade vivenciada pelo indivíduo. De acordo com Abramovay, Cunha e Calaf (2010), a violência não é um problema novo, nem específico da contemporaneidade. A diferença histórica está na visibilidade dada à violência ultimamente, especialmente pela mídia.

Para Marra (2007), os diversos significados da palavra violência que se configuravam como indisciplina permitem alterações expressivas de significados. Assim, o que antes era tolerado pela comunidade escolar como inerentes ao desenvolvimento do estudante, ou fato corriqueiro, ou meras transgressões integradas à vida escolar, tomam hoje sumariamente como condutas violentas. Esta compreensão sobre a violência e indisciplina é também referendada por Arroyo (2007), ao enfatizar sobre o conjunto de condutas indisciplinadas que sempre aconteceram nas escolas. As mesmas passaram a ser interpretadas e classificadas como violências, elevando a diversidade de condutas desviantes a essa condição, segregando os alunos antes tidos como indisciplinados na categoria mais temida, segregadora e estigmatizante de violentos.

Conforme Arroyo (2007) cita:

Os termos *violência*, *violentos* tornaram-se um referente de classificação e segregação de condutas, de pessoas e de coletivos. O termo “violência infanto-juvenil” faz referência à classificação de condutas de um determinado coletivo de crianças, adolescentes ou jovens, termo que os classifica e segrega como coletivo (ARROYO, 2007, p. 789).

Diante do que já foi apresentado sobre a violência, é importante distinguir o fenômeno da violência na escola. Para Charlot (2007) a violência escolar se conceitua de três formas: a violência *na* escola sendo aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar, a escola passa a ser apenas um lugar em que ocorre a violência que poderia acontecer em qualquer outro lugar. A violência *à* escola, ligada à natureza e às atividades da instituição, visa diretamente à instituição e seus representantes, ou seja, manifestações de agressões contra escola e professores. Já a violência *da* escola, consiste numa violência institucional, simbólica, que os próprios jovens

suportam por meio de maneira como a instituição e seus agentes os tratam. Assim, este trabalho concebe a violência na escola a partir do comportamento violento do jovem no espaço escolar e a violência da escola como promotora desse comportamento violento no próprio ambiente escolar.

2.2 A VIOLÊNCIA NA ESCOLA: O COMPORTAMENTO VIOLENTO DO JOVEM NO ESPAÇO ESCOLAR

No contexto escolar o problema da violência praticada por jovens pode ser considerado um problema social que se manifesta dentro do processo educativo. Para Nogueira (2008), o problema de violência nas escolas não pode ser analisado de maneira deslocada do contexto histórico, social e político em que está inserido.

Silva e Salles (2010) citam:

Algumas questões que têm sido apontadas como estopins da violência escolar por diferentes autores, como as diferenças culturais, os preconceitos, a desqualificação da escola como instituição integradora do indivíduo na sociedade e a escola como referencial de valores éticos e morais (SILVA E SALLES, 2010, p. 28).

A violência na escola tem tomado uma proporção significativa, mas, para entender esse fenômeno é preciso considerar fatores externos e internos que envolvem tanto a instituição de ensino, quanto o jovem. Assim, para compreender e explicar esse fenômeno, deve-se considerar, também, as características das vítimas, como dos agressores, a fim de que não se busque somente sua causa, mas também sua solução, uma vez que a educação torna-se indispensável para o desenvolvimento intelectual e de socialização do indivíduo, na consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social.

Para Abramovay e Rua (2003), torna importante não somente isolar qualquer fator que possibilite a causa ou antecedente que esteja potencializando a violência, mas identificar conjuntos ou ambientes favoráveis a ela. Assim descrevem:

No aspecto externo, influem as questões de gênero, as relações raciais, os meios de comunicação e o espaço social no qual a escola está inserida. Entre os fatores internos, deve-se levar em consideração a idade e a série ou o nível de escolaridade dos estudantes, as regras e a disciplina dos projetos pedagógicos das escolas, assim como o impacto do sistema de punições e o comportamento dos professores em relação aos alunos (e

vice-versa) e a prática educacional em geral (ABRAMOVAY e RUA, 2003, p. 24-25).

Um estudo realizado por Matos e Carvalhosa, em 2001, em escolas públicas, com alunos de idades médias entre 11 a 16 anos, analisou a violência na escola entre vítimas e provocadores. Segundo o estudo, os provocadores de violência são na maioria do sexo masculino, somam 63.3%, têm hábitos de consumo de tabaco, álcool e drogas. 10.9% dos provocadores vivem com famílias recompostas. Ainda de acordo com a pesquisa, há pouca comunicação com as figuras parentais. Quanto à relação com os professores, os alunos tanto autores quanto vítima, ou ambas simultaneamente, consideram que esses não os encorajam a expressar os seus pontos de vista, não os tratam com justiça, não os ajudam quando eles precisam e não se interessam por eles como pessoas. Ou seja, a violência neste contexto por parte do jovem teria a ver com a escola. Quanto a grupo de amizades, os jovens envolvidos mais frequentemente em comportamentos de provocação têm dois ou mais amigos íntimos.

De acordo com a pesquisa, fatores como a desagregação familiar, a pouca ou nenhuma atração pela escola, o envolvimento com armas, o abuso de álcool e tabaco, são desencadeadores do comportamento violento de jovens no espaço escolar. O resultado da pesquisa reforça a relevância dos contextos sociais em que os jovens estão inseridos. Percebe-se ainda que as manifestações de violências sejam reflexos do que é vivenciado pelo jovem, associada a outras condutas como rejeição dos pares, fracasso escolar e o uso de drogas, daí a necessidade de compreender a dinâmica dos conflitos envolvidos em sua realidade.

As manifestações de violência podem ser compreendidas nos seus diversos níveis que vão desde humilhação, discriminação, sob forma verbal ou não, agressões físicas, provocadas por um ou mais jovens em relação a outros, causando dor, angústia, exclusão, entre outros. Por outro lado, o comportamento violento de alguns jovens no ambiente escolar pode não necessariamente estar associado à violência em toda situação. Ao contrário de uma representação hegemônica que o associa à violência, pode identificar um fator de proteção ou como um comportamento de indisciplina. Da mesma forma, as humilhações e abuso de autoridade por parte dos profissionais de ensino adquiriram também significação de violência, manifestadas pelas punições, advertências, suspensões e expulsões. Assim, o que deve ser levado em consideração é a objetividade dos dados

estatísticos concretos e a subjetividade do indivíduo e da sociedade pelo que atribuem como violência, e até que ponto essa representação pode interferir nos contextos em que a violência acontece. Esses dois elementos, objetividade e subjetividade, são fundamentais na constituição do fenômeno.

As manifestações de violência se apresentam de várias formas e modos, podendo ocorrer em determinadas situações, provocadas por diferentes circunstâncias e motivos. Segundo Marra (2007), em alguns contextos de vida do jovem, a violência faz parte do seu cotidiano e propicia na maioria das vezes a evocação de comportamentos vingativos, como também, muitos são estimulados pelo meio em que vivem, pelas famílias disfuncionais e pelo embrutecimento próprio da vida que os levam a ter por hábito agredir mutuamente em resposta a qualquer acontecimento considerado como afronta. Schilling (2010) também apresenta problemas relacionados à violência familiar e que refletem na escola:

Aparece na escola questões que são reflexos da violência na casa – violência na família. Maus-tratos, negligência, abandono, abuso sexual, assim como disputas que refletem a violência da localidade. Detectam-se padrões de vitimização que interferem no cotidiano da escola e exigem atenção redobrada (SCHILLING, 2010 p. 229).

Nesse sentido, entende-se que o comportamento violento do jovem, muitas vezes, compreende uma resposta à realidade vivenciada por ele no seu cotidiano, com a ruptura familiar e diante do conflito relacional, acaba se ausentando desse convívio que por sua vez aparece como antagonista a vulnerabilidade do vínculo, isto é, os pais se veem isolados e impotentes em sua própria família e o jovem com a perda da referência familiar, acaba por remeter à violência no espaço escolar.

A violência tornou-se uma das características da sociedade e chega a fazer parte também do cotidiano da escola e da família, uma vez que se constitui no âmbito das relações humanas, passa muitas vezes, a ser vista como parte da natureza humana.

A análise das causas e das relações que geram condutas violentas no interior da instituição escolar demanda tanto o reconhecimento das especificidades das situações como a compreensão de processos mais abrangentes que produzem a violência como um componente da vida social e das instituições, em especial da escola, na sociedade contemporânea. A violência estrutural, apresentada como forma de desigualdade social e cultural, está diretamente relacionada realidade

existente às condições precárias das escolas e do próprio ensino público no Brasil. Abromovay e Rua (2003) considera que existem várias situações que condicionam comportamentos violentos e que vitimizam os jovens, em particular os que vivem na pobreza.

Sob uma perspectiva ecológica, seria impossível tentar compreender o comportamento do jovem, sem considerar os contextos, familiar, escola e de seus pares, como as relações políticas e sociais e da interseção entre esses diferentes níveis. Assim, a violência possa ser o resultado da interação desses fatores.

De acordo com o modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1996), o sujeito em desenvolvimento está inserido em diversos contextos e sistemas, que compreende a interação de quatro níveis inter-relacionados. O primeiro nível do modelo ecológico, o individual, leva em consideração os fatores históricos, sociais, biológicos e comportamentais da pessoa que podem afetar a possibilidade de ser vítima ou autor da violência, ou seja, a maneira como ocorrem suas relações interpessoais pode facilitar a violência. O segundo nível relacional consiste nas relações sociais próximas. O processo proximal envolve interações progressivas mais complexas da pessoa, como uma transferência de energia bidirecional ou unidirecional para com os objetos, símbolos e outras pessoas presentes no mesmo ambiente, por exemplo, as relações com membros da família podem aumentar o risco para vitimização violenta e prática da violência. Neste caso, os laços familiares são feitos por meio do modo violento. O processo é o principal componente do modelo bioecológico, uma vez que é nele que se estabelece o nível das relações dos indivíduos entre si como dos outros sistemas.

O terceiro nível refere-se à análise dos contextos comunitários das relações. É dividido em quatro níveis ambientais que se interagem - microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema. O primeiro simboliza a família, que é o sistema mais imediato com que a pessoa estabelece relações sociais experienciados face a face, e no qual deve estar a principal fonte de apoio sócio-afetivo da pessoa. As outras pessoas imersas no mesmo ambiente atuarão através de seus sistemas de crenças como forças ambientais que podem funcionar, dependendo da dinâmica de seu conteúdo, como elementos ativadores e mantenedores das relações recíprocas entre seus membros.

O mesossistema consiste na relação de dois ou mais sistemas do microssistema que o sujeito frequenta e nas inter-relações estabelecidas por eles. À

medida que o jovem amplia sua rede de relações interpessoais, forma novas relações interdependentes. Assim, o comportamento violento do jovem é influenciado e pode influenciar a família, vizinhança, amigos e colegas de escolas, daí busca-se identificar as características desses cenários associadas ao fato de a pessoa ser vítima ou autor da violência. O exossistema envolve ambientes que não estão em contato direto com o sujeito, são ambientes nos quais a pessoa frequenta ativa e não ativamente, mas que influencia indiretamente seu desenvolvimento. Sob esses aspectos estão articulados os sistemas de saúde, educação e social, previstos na constituição que reafirmam todos como sujeitos de direitos.

Por outro lado, o macrosistema consiste no contexto cultural, nas crenças, valores, religiões, estruturas institucionais, presentes no cotidiano do sujeito, ou seja, as decisões que são tomadas nessa esfera interferem na vida do jovem e da família ao promoverem contextos favoráveis, que podem reduzir as condições dos fatores de risco de violência vivenciadas por crianças e jovens em diversos ambientes, como por exemplo, ações de prevenção contra a violência, perspectiva de garantia de seus direitos.

Do ponto de vista ecológico, tanto no microsistema como nos demais sistemas, é possível encontrar elementos que mostrem até que ponto o jovem pode ser considerado vítima ou um agente da violência. Assim, a integração entre recursos pessoais e contextuais podem direcionar o comportamento do jovem. Uma ecologia propiciadora de comportamentos violentos seria as condições dos contextos, das quais o jovem está inserido, como também saber até que ponto se encontra intimamente ligado à violência, fazendo desse jovem um agente, uma vítima ou ambos.

Dada sua influência nos processos de desenvolvimento da pessoa, a desigualdade social é um fator importante que pode desencadear o comportamento violento do jovem, visto que está diretamente ligada à exclusão social. Sposito (1998) chama atenção para o fato de que:

Quando se recorre ao conjunto de determinações sociais, um primeiro par sempre aparece: as relações necessárias entre a pobreza e a violência. Aparentemente impecável, o raciocínio afirma ser a pobreza responsável pela violência social e, em consequência, os atos de violência que atingem a unidade escolar ou que nela ocorrem, seriam mais uma das expressões diretas da situação de miséria (SPOSITO, 1998 p. 61).

A relação que se estabelece entre a pobreza e a violência no ambiente escolar podem ser entendidas como discriminação de jovens em função do local onde moram. Para Fraga e Lulianelli (2003), a partir do século XX, o jovem pobre tem sido caracterizado como violento e perigoso, criando assim um mito da periculosidade associada aos jovens pobres. Diante desse fato, os jovens são muito mais vitimados do que promotores da violência. A condição de pobreza como fator para ocorrência da violência remete à ausência de condições materiais que propicie um estilo de vida digno e um efetivo processo de ensino-aprendizagem. Porém, independente de classes sociais, a violência está presente em todas as classes.

Para Sposito (1998) não há uma causalidade única que indique as regiões mais miseráveis do país como aquelas que condensam maior índice de violência. A violência na escola acontece devido à exacerbada desigualdade social, à extrema desigualdade na distribuição de renda, ao lado da convivência no mesmo espaço de dois mundos - excluídos e incluídos.

2.3 A VIOLÊNCIA DA ESCOLA: A ESCOLA COMO ESPAÇO PRODUTOR DA VIOLÊNCIA

A violência da escola consiste na violência institucional, simbólica que se manifesta na forma como os jovens são tratados pela instituição. Segundo Koehler (2006), a violência da escola refere-se diretamente à atitude do adulto/professor e ao sistema de relações interpessoais e acontece em forma de abusos verbais, agressões morais, simbólicas/ psicológicas, humilhações e etc. Porém, pela sua complexidade, esses atos permanecem encobertos e legitimados pelo próprio papel do professor. A violência simbólica nem sempre é percebida, o que pode ser mais grave, visto que sua invisibilidade marca o espaço escolar pela violência. Assim como a violência simbólica existe no meio escolar, o poder simbólico, descrito por Castro (1998), como uma forma transformada, irreconhecível, velado, disfarçado, reconhecido por todos e vivenciado sem muitos questionamentos.

Segundo Castro (1998), o poder simbólico é exercido no Sistema de Ensino na medida em que os atores se submetem às ordens e exigências de superiores (posições dominantes), que não as impõem por uma vontade própria, mas enquanto "arautos" dos órgãos oficiais – os verdadeiros impositores. Esse poder simbólico

capaz de se impor como legítimo, dissimulando a força que há em seu fundamento e só se exerce se for reconhecido.

Alia-se ao poder simbólico o poder das punições. A estrutura escolar que legitima o poder de punir, este passa a ser visto como natural.

Conforme Tragtenberg (2001) cita:

As punições escolares não objetivam acabar ou 'recuperar' os infratores. Mas, 'marcá-los' com um estigma, diferenciando-os dos 'normais', confiando-os a grupos restritos que personificam a desordem, a loucura ou o crime. [...] a educação pode se constituir num instrumento do poder e, nessa medida, o professor é o instrumento da reprodução das desigualdades sociais em nível escolar (TRAGTENBERG, 2001, p. 41-42).

Para esses autores, Castro (1998) e Tragtenberg (2001), o abuso de autoridade é manifestado pelas punições, advertências, suspensões e expulsões. Porém, pela sua complexidade, esses atos permanecem encobertos e legitimados pelo próprio papel de professor. As condições exteriores podem definir as formas de violência escolar, mas trata-se também de um fenômeno produzido pela própria instituição.

Para Dubet (2004), ao contrário do que se espera, as dificuldades de se construir uma escola justa, se devem às desigualdades entre as pessoas, à diferenciação quanto ao tratamento com aqueles menos favorecidos, legitimando as desigualdades entre os alunos que consideram bons e os que consideram menos bons. De acordo com Arroyo (2007):

A cultura escolar opera tradicionalmente com parâmetros classificatórios dos educandos. A introdução da categoria *alunos violentos* introduz um novo parâmetro, que toca em dimensões humanas mais segregadoras, com impactos não apenas nos processos tradicionais de enturmação, avaliação, aprovação-reprovação e gestão dos percursos individuais de ensino-aprendizagem, mas com impactos nos processos de desenvolvimento humano, ético, cultural, identitário de coletivos segregados como violentos (ARROYO, 2007, p.789-790).

Segundo Schilling (2010), se a sociedade é desigual, reproduz, sistematicamente, a desigualdade, revelada na discriminação, no não ensinar, criando o espaço sem sentido, vazio, cercado, assemelhando-se a prisões. Revelada também na indiferença, na confusão entre o comportamento privado e público. "Reproduz uma sociedade marcada pelo isolamento, a falta de esperança,

de projetos comuns, a pobreza. Esse tipo de violência gera uma instituição marcada pela dinâmica de vitimização e agressão” (SCHILLING, 2010, p. 227-228).

Conforme Dubet (2004), a violência escolar atrela-se a justiça/injustiça, as questões de igualdade/desigualdade. A escola cria suas próprias desigualdades e as desigualdades de renda causam desigualdades na esfera da escola que conseqüentemente estigmatiza e desvaloriza os sujeitos. Para Dubet (2004):

[...] os alunos mais fracos são geralmente menos bem tratados, como também são coagidos a se identificarem com seu fracasso ao acumularem anos de dificuldades ocasionadas por orientações que os encaminham para trajetória escolares indignas (DUBET, 2004, p. 551).

A escola produz formas próprias, de diversas ordens, tipos e escalas, que refletem as especificidades de seu cotidiano, podendo ser promotora da violência entre os jovens, como pode facilitar o comportamento violento destes. Apesar de ter um papel importante para o desenvolvimento e a socialização do sujeito, garantindo a este o direito de ensino-aprendizagem de modo igualitário, suas regras, punições, autoritarismo e sua metodologia de ensino, bem como a postura do professor, surgem como um processo de desigualdades, criando contradições e conseqüentemente gerando problemas diversos, a exemplo da violência.

A violência institucional ocorre principalmente por meio de regras, normas atitudes de autoritarismo. Segundo Abromovay (2012), a escola está organizada de forma a manter a homogeneidade social. Seus mecanismos normativos generalizantes escamoteiam a diversidade social presente nas escolas que deflagra muitos conflitos. Essa homogeneidade faz com que jovens que não se enquadram nas normas vigentes da escola sejam transferidos para outra escola ou até mesmo expulso dela. Muitos dos problemas enfrentados pela escola se devem às atitudes autoritárias, que dificultam o processo de aprendizagem, bem como as relações interpessoais da comunidade escolar. Assim, a convivência das pessoas num meio desarmonioso torna-se um contexto favorável à violência.

Conforme Souza (2008) cita:

A escola socializa o indivíduo de maneira repressiva/coercitiva, reprimindo determinadas ideias e comportamentos, tornando-se violenta. A violência institucional escolar possui duas formas básicas: a violência disciplinar e a cultural (simbólica) (SOUZA, 2008, p. 123).

Essas atitudes que contrariam o processo civilizador, Charlot (2007) as define como incivildades, ou seja, atitudes e comportamentos que contradizem as regras de boa convivência. A escola torna-se responsável pela violência, quando em muitas situações a sua principal preocupação está na desobediência às regras e falta compreensão em torno de situações humilhantes, que também constituem formas de violência, embora passem despercebidas pela instituição. Por outro lado, é preciso destacar que a desmotivação do professor, também interfere no processo de ensino-aprendizagem e muitas vezes, o aluno é culpabilizado por não aprender e por não valorizar o profissional. A visão negativa de professores e de outros atores em relação ao comportamento e atitudes do jovem tira da escola sua responsabilidade frente à indisciplina dos alunos, os quais são colocados como os principais autores da violência, fazendo com que muitos professores ignorem suas práticas em sala de aula. Como afirma Abramovay, Cunha e Calaf (2010):

Os tipos de opiniões preconcebidas sobre determinado comportamento que marcam as identidades dos alunos e a recusa anterior a lidar com estas pessoas como alunos tendem a dificultar sobremaneira o estabelecimento de conexões comunicativas entre professores e alunos que se afastam do modelo desejado pelos docentes [...] os relatos dos professores demonstraram que um dos problemas mais sérios que a escola enfrenta, na atualidade, é a indisciplina (ABRAMOVAY, CUNHA e CALAF, 2010, p.129).

Marra (2007) acredita que muitos professores não estão preparados para enfrentar o problema da violência que envolve os jovens dentro ou fora do ambiente escolar. É o que mostra a pesquisa feita por Sato (2010, p. 39) sobre as medidas tomadas pelos professores para resolver o problema da violência praticada pelos jovens, 42% encaminham o aluno para direção e 33% não fazem nada ou se mostram indiferentes, apenas ignorando o aluno.

Para Marra (2007), é a escola que não corresponde às aulas de interesse dos alunos, fazendo com que se tornem prisioneiros da escola, em submissão a modelos tradicionais de ensino em pleno século XXI. Conforme Silvia (2007), as percepções dos alunos confirmam certo indício de insatisfação pelo trabalho que a escola desenvolve. Ela é considerada coercitiva, desinteressante e não resolve os problemas imediatos, assim, não consegue cumprir seus objetivos básicos, pela própria desvalorização em que se encontra. Entende-se que as normas escolares estão fundamentadas nos procedimentos e atos obrigatórios acerca de determinados comportamentos como de organização autoritária e aluno submisso a

fim de se manter a ordem escolar. Fica claro que o aluno mudou seu perfil, como mudou seu contexto sociocultural e para o aluno, a escola se torna ausente e excludente. Ausente pela falta de efetivo de realização social e excludente por usar mecanismos grosseiros e de expulsão dos alunos para fora dos portões. Isso evidencia o que Meneghel *et al* (1998) afirmam existir no contexto escolar, onde o discurso é construtivista, embora a violência simbólica esteja explícita ou mascarada, e o aluno ‘agressivo’, que não se reenquadra nas normas vigentes, acaba expulso ou convidado a se retirar” (MENEGBEL *et al*, 1998, p. 329).

Segundo Abramovay Cunha e Calaf (2010), para alguns jovens o espaço escolar não promove o sentimento de pertencimento e concentra a violência na inércia dos adultos colaborando, inclusivamente para que esta se reproduza. Conforme BorochoVICIUS e Tortella (2014), o objetivo da prática educativa é criar possibilidades ao educando de aprender e conseqüentemente se desenvolver pela ampliação permanente da consciência, como sujeitos e como cidadão. De outra forma, a formação pessoal sem a perspectiva da cidadania conduz ao individualismo, e a formação do cidadão sem a perspectiva do sujeito conduz a uma sociedade autoritária.

Conforme BorochoVICIUS e Tortella (2014) citam:

Na construção de conhecimentos, a aprendizagem humana não se explica pela integridade biológica ou pela exposição direta a objetos, acontecimentos, atitudes e situações, mas emerge por uma relação indivíduo-meio que é mediada por outro indivíduo mais experiente, promovendo o desenvolvimento cognitivo crítico e criativo (FONSECA, 1998 *apud* BOROCHOVICIUS e TORTELLAS, 2014, p. 270).

Segundo Fraga e Lulianelli (2003), a educação é pouco adequada à realidade juvenil e a produção cultural é pouco estimulada. Straus (1994) afirma que na ausência de habilidades básicas, como a alfabetização, a capacidade de resolver problemas, o raciocínio abstrato, a solução de conflitos, a capacidade de se relacionar, os jovens enveredam com maior facilidade nos caminhos da confusão, do desespero e da violência.

Conforme Fraga e Lulianelli (2003):

Múltiplas faces da violência encontram-se condensadas na figura do jovem objetivado, naturalizado, tão diferente do jovem condutor da ação dirigida ao futuro, construído por numerosas representações sociais e experiências históricas (FRAGA e LULIANELLI, 2003, p. 46).

Para Fraga e Lulianelli (2003), a juventude carrega marcas e valores de uma sociedade. Segundo Dayrell (2007), o jovem na sua diversidade, apresenta características práticas sociais e um universo simbólico próprio que o diferenciam e muito das gerações anteriores. Dessa forma, os jovens constituem culturas juvenis que lhes dão uma identidade como jovens. Essa ideia aparece com mais força quando consideram que a descoberta, o conhecimento e o crescimento compõem a essência da vida juvenil. No entanto, para os jovens, a escola não é identificada como um espaço onde seja possível aprender, mas apenas possibilita a sociabilidade juvenil.

2.4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONSIDERAÇÕES CONCEITUAIS

De acordo com Moscovici (2010), as representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que cada um já sabe, que tem por objetivo de abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de forma significativa, e possuem duas faces interdependentes: a da imagem e da significação. Para Lima *et al* (2006), a escola como instituição social, representa um lugar relevante para a sociedade. Assim, todos os seus valores, crenças, ideais, pensamentos, compreendem uma construção social, produzida de modo coletivo, e que influencia a identidade social de determinados grupos. Ainda afirmam que:

O valor social atribuído pela sociedade à instituição escolar pode desencadear aspectos favoráveis ou desfavoráveis. Isso faz com que os alunos demonstrem, em suas práticas sociais diárias, a identificação com a escola, ora fazendo apontamentos satisfatórios, ou não (LIMA *et al*, 2006, p. 116).

Para Jodelet (2001), a representação social consiste em uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objeto prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Afirma que:

Por meio das várias significações, as representações expressam aqueles (indivíduos ou grupos) que forjam e dão uma definição específica ao objeto por elas representado. Estas definições partilhadas pelos membros de um mesmo grupo constroem uma visão consensual da realidade para esse grupo. Esta visão, que pode entrar em conflito com a de outros grupos, é um guia para as ações e trocas cotidianas – trata-se das funções e da dinâmica sociais das representações (JODELET, 2001, p. 21).

Segundo Jodelet (2001), as representações sociais consistem num fenômeno complexo, pois envolvem diversos elementos: informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens e são organizados sempre sob aparência de um saber sobre algo da realidade. São designadas como saber de senso comum, ou ainda saber ingênuo, natural. A representação social é sempre representação de alguém (sujeito) sobre alguma coisa (objeto).

Representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual o sujeito se reporta a um objeto. O conteúdo concreto do pensamento, a representação mental traz marca do sujeito e de sua atividade, este último remete às características de construção, criatividade e autonomia da representação, que comportam uma parte de reconstrução, de interpretação do objeto e de expressão do sujeito (JODELET, 2001, p. 23).

Para Arruda (2009), o ser humano não está desligado do social, ao contrário, estão totalmente entrelaçados, o social e o individual, este pensa atravessado por aquele, dissolvendo assim a dicotomia indivíduo-sociedade. O que significa dizer que o indivíduo carrega em si, no seu pensar, a marca dos grupos que incidem sobre a sua experiência, sobre a sua identidade, como também a marca da história, da política, das divisões sociais. A isto consiste o “social”, encarnado nas pessoas e nos grupos sociais que a atravessam e que são atravessados por ele, tanto no nível micro como no macro. Desse modo, “as representações sociais seriam uma forma de manejo do macro (entre outras coisas) no nível micro” (ARRUDA, 2009, p. 747). A esse respeito, Moscovici (2010) afirma que “nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura” (MOSCOVICI, 2010, p. 35).

De acordo com Jodelet (2001), o fenômeno cognitivo, envolve a pertença social dos indivíduos com as implicações afetivas e normativas, com as interiorizações de experiências, práticas, modelos de condutas e pensamentos, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, que a ela estão ligadas. Ainda de acordo com Jodelet (2001), as representações sociais, enquanto sistemas de interpretação, conduzem a relação do indivíduo com o mundo e com os outros, direcionam e organizam as condutas e as comunicações sociais. No entendimento de Lima *et al* (2006), a representação social trabalha com a

construção de saberes do cotidiano, que assinalados pelos grupos sociais acabam por conferir uma identidade.

Conforme Moscovici (2010) afirma:

O que é importante é a natureza da mudança, através da qual as representações sociais se tornam capazes de influenciar o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade. É dessa maneira que elas são criadas, internamente, mentalmente, pois é dessa maneira que o próprio processo coletivo penetra, como o fator determinante, dentro do pensamento individual (MOSCOVICI, 2010, p. 40).

Para Moscovici (2010), o fenômeno das representações está ligado aos processos sociais implicados com diferenças na sociedade. É uma forma de criação coletiva em condições de modernidade, uma formulação implicando que, sob outras condições de vida social, a forma de criação coletiva pode também ser diferente. De acordo com Moscovici (2010), pela influência social, as representações consistem em um produto da interação e comunicação que tomam forma e configuração específica a qualquer momento, por isso não pode ser criada pelo sujeito isoladamente. Isso significa dizer que a comunicação tem impacto decisivo nas relações sociais, pois é através do decurso da comunicação entre as pessoas que as representações são criadas, trata-se de uma maneira específica de compreender e comunicar o que já se sabe e tem por objetivo “abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepção, que reproduzam o mundo de uma forma significativa” (MOSCOVICI, 2010, p. 46).

Segundo Moscovici (2010), as representações sociais são definidas como o sentido dado a certo modelo recorrente e compreensivo de imagens, crenças e comportamentos simbólicos, mas que podem variar dentro da mesma sociedade, da mesma cultura, pressupondo que os indivíduos compartilhem a mesma capacidade de possuir muitos modos de pensar e representar, assim, o conjunto das nossas relações intersubjetivas referentes à realidade social depende dessa capacidade.

Minayo (2013) afirma que:

As representações sociais se manifestam em palavras, sentimentos e condutas e se institucionalizam, portanto, podem e devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais. [...] na verdade, a realidade vivida é também representada e através dela os atores sociais se movem, constroem sua vida e explicam-na mediante seu estoque de conhecimento (MINAYO, 2013, P. 90).

Conforme descrito pelos autores, as representações sociais, referem-se à visão que o sujeito tem sobre um objeto ou acontecimento cotidiano, que mesmo vinda de um indivíduo são específicos da sociedade, a qual interpreta a realidade e dá sentido a ela, tornando-a acessível a todos, coincidindo com os seus interesses imediatos. Acrescenta-se a influência dos meios de comunicação na construção de vários significados sociais. Para Moscovici (2010), as representações são impostas sobre cada um e são resultados de sucessivas gerações, tornando muitos aspectos do passado mais reais que o presente. As representações são entidades sociais.

De acordo com Arruda (2009), nos contextos nos quais cada indivíduo está situado, é que são elaboradas suas representações. Estas, segundo Moscovici (2010), se tornam um tipo de realidade. Nesse sentido, para entender as representações sociais da violência, devem ser consideradas as dimensões objetiva do fenômeno, definido de acordo com os registros e as estatísticas e a dimensão subjetiva, definida pelo que esse indivíduo e a sociedade consideram como violência, e o quanto esta representação pode interferir na própria realidade desse fenômeno. A escola está além de um espaço de aprendizagem. É também um local privilegiado para socialização, formação de atitudes e de representações sociais.

Dessa forma, é possível supor que existam contextos favoráveis ou não ao desenvolvimento da violência. Se determinados contextos no ambiente escolar favorece o desenvolvimento de manifestações de violência, essa, uma vez posta em ação, manifesta aos atores o poder de sua utilização, ou seja, o espaço escolar se torna propício a essa violência.

3.0 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Trata-se de um estudo qualitativo, conforme Creswell (2010), “A pesquisa qualitativa é um meio para explorar e entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano” (CRESWELL, 2010, p. 26). A pesquisa é de natureza qualitativa/ descritiva-interpretativa e procurou delinear o núcleo central e o sistema periférico das representações sociais da escola entre jovens que são elucidados pela instituição como sujeitos que apresentam comportamentos violentos.

3.1 PARTICIPANTES

Participaram deste estudo 30 jovens estudantes entre 12 a 17 anos, de ambos os sexos, de escola pública de ensino fundamental anos finais e de ensino médio que apresentam ou apresentaram algum comportamento violento elucidado pela escola no ambiente escolar. Obedecendo aos critérios de inclusão: jovens estudantes; o suficiente para análise das variáveis proposta pela pesquisa, estudantes na faixa etária de 12 a 17 anos cursando anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, considerados, pela escola, como jovens com comportamentos violentos que têm ou já tiveram comportamentos agressivos, de indisciplina, envidos em brigas e uso de drogas, alunos-problemas.

3.2 LOCAL

Escola pública do Distrito Federal de ensino fundamental anos finais e de ensino médio.

3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Inicialmente, foi realizado contato prévio com a instituição para agendar um horário informá-la sobre a finalidade da pesquisa. Após a apresentação, ficou agendado o dia em que os jovens poderiam participar da pesquisa. No dia da realização do trabalho, os alunos foram informados sobre a finalidade e objeto da pesquisa ficando livres para escolher em participar ou não; os que consentiram assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

Para obtenção dos dados foi utilizada a técnica de evocação livre através da palavra indutora “escola”. A técnica permite que os sujeitos produzam todas as palavras, expressões ou adjetivos que lhe venham à mente. Seu objetivo é captar a estrutura das representações, após ser estimulado pela palavra indutora que trata o objeto de estudo.

3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Foi aplicado um teste de evocação – Abric (2000) adaptado (apêndice) com perguntas abertas. A técnica utilizada consistiu em pedir ao (a) jovem que escrevesse 5 (cinco) palavras que lhe viessem imediatamente à lembrança mediante a palavra “escola”:

1. Escreva no mínimo cinco palavras/termos/frases que lhe vem à mente quando pensa em sua escola;

Em seguida, foi solicitado que colocasse em ordem de importância:

2. Coloque as palavras/termos/frases em ordem de importância, considerando as que são mais significativas para você; e posteriormente justificar a importância dada à palavra:

3. Coloque as palavras/termos/frases em ordem de importância, considerando as que são mais significativas para você.

3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

As informações coletadas pelo questionário de evocação foram analisadas por meio do Software Ensemble de Programmes Permettant L’analyse des Evocations – EVOC, versão 2003, prestante à análise de vocábulos, elaborado por Verges (1994) que oferece uma leitura das representações sociais. O programa auxilia na organização dos dados, no cálculo das médias simples e ponderadas das palavras evocadas em sua ordem de importância e gera, ao final, um relatório que permite acessar os possíveis núcleo central e sistema periférico das representações sociais.

Por meio do cruzamento das variáveis frequência (eixo horizontal) e ordem de evocação (eixo vertical) foi definida a relevância dos elementos associados (palavras, frases, expressões) ao termo indutor. A partir dos dados coletados, foi construído um quadro com quatro quadrantes. O primeiro quadrante (superior esquerdo) compreende os elementos provavelmente mais centrais, de maior frequência e mais prontamente, portanto, indicativo do núcleo central. O segundo (superior direito) e o terceiro quadrantes (inferior esquerdo) correspondem à periferia próxima, pois seus elementos são “menos rígidos” quanto a seu papel na estrutura da representação, embora significativos em sua organização. No último quadrante

aparecem os elementos correspondentes à periferia distante, os menos prontamente evocados. Conforme quadro abaixo:

Quadro 1 - Ordem e Média de Evocação

		ORDEM MÉDIA DE EVOCAÇÃO	
		Inferior a 2,9	Superior a 2,9
F R Q U Ê N C I A	Superior ou = a 9	Os elementos evocados com maior frequência e mais prontamente	Elementos frequentes, mas lembrados mais tardiamente.
	Inferior a 9	Palavras menos frequentes, mas prontamente lembradas.	Elementos menos frequentes e menos prontamente evocados.

Os atributos evocados por meio do termo indutor escola geram a formação de categorias, baseadas na análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977) realizada em três fases: na primeira da pré-análise, fase da organização do material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. A segunda da exploração do material dedicada à definição de categorias (sistemas de codificação) e a identificação das unidades de registro e das unidades de contexto nos documentos. Dessa forma, a codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta fase (Bardin, 1977). A terceira fase se constituiu no tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultado das análises, serão apresentados dois quadros que evidenciam os conteúdos e como estão estruturadas as representações sociais sobre a escola do grupo de alunos estudado. No primeiro quadro com quatro quadrantes estão os resultados das palavras evocadas. O segundo quadro apresenta as evocações mais significativas escolhidas pelos sujeitos e o que corresponde cada uma delas.

Das evocações dos jovens, o programa evidenciou o seguinte resultado: 114 palavras evocadas, sendo 56 palavras diferentes; a média das ordens médias de evocação foi igual a 2,4 e a frequência média de evocação igual a 4.

Para a construção dos quadrantes, foram desprezadas todas as palavras evocadas apenas uma vez, que representava um percentual de 29%, os vocábulos utilizados 80 (71%). Como foi pedido a todos que evocassem 5 (cinco) palavras, a ordem média foi de 4 evocações por pessoa, as análises dos dados estão representadas conforme quadro a seguir:

Quadro 2 – Visualização do Núcleo Central, Frequência e Ordem Média de palavras evocadas.

	Média < 2,4	Média > e = 2,4
Frequência >= 4	1º Quadrante	2º Quadrante
	Elementos centrais – núcleo central	Elementos Intermediários – núcleo periférico
	Futuro 9 2,333	Conhecimento 9 2,444
	Amizade 9 2,222	Respeito 6 3,500
	Chata 6 1,667	
	Estudo 6 1,500	
	Educação 5 1,400	
Professor 4 2,250		
Frequência < 4	3º Quadrante	4º Quadrante
	Elementos Intermediários	Elementos Periféricos
	Aprendizado 3 2,000	Obrigaçãõ 3 2,667
	Trabalho 2 2,000	Casa 2 4,000
		Ensino 2 3,500
		Namoro 2 3,500
		Pensamentos 2 2,500
		Refúgio 2 4,000
		Ruim 3 2,667

Como mostra o quadro 2, os elementos **futuro, amizade, chata, estudo, educação e professor** fazem parte do quadrante superior esquerdo e são os principais elementos da estrutura da representação sobre o objeto escola. O primeiro quadrante compreende os elementos provavelmente mais centrais, portanto, indicativo do núcleo central, ou seja, aqueles que apresentam maior

frequência de ocorrência e pronta evocação. Já os elementos periféricos estão situados nos demais quadrantes: no quadrante superior direito as palavras **conhecimento e respeito** pertencem à primeira periferia. No quadrante inferior esquerdo estão as palavras aprendizado e trabalho. Este quadrante consiste a zona intermediária. No quadrante inferior direito forma apresentadas as evocações **obrigação, casa, ensino, namoro e pensamento**, correspondentes à periferia distante. O segundo quadrante superior direito abriga os elementos considerados da primeira periferia, que podem migrar para o núcleo central. O terceiro quadrante corresponde aos elementos intermediários.

Dentre os elementos constitutivos das representações sociais dos jovens, quanto à escola, tem-se como elemento central o **futuro**, relacionado, sobretudo, a um emprego bom, melhorar a vida familiar, ou seja, melhor condição financeira e profissional.

As evocações podem demonstrar claramente a importância atribuída à escola como fator mais importante para realização pessoal e profissional, uma vez que identificam os aspectos relacionados ao futuro, são elaboradas através da cultura e se referem aos valores específicos e compartilhados pela sociedade.

A **amizade** corresponde aos grupos de pares das inter-relações estabelecidas no ambiente escolar. Como toda representação se organiza em torno de um núcleo central que define ao mesmo tempo, sua significação e organização interna em termos de um sistema central e um sistema periférico, verifica-se que o campo estruturante da escola organizou-se sobre seis evocações: **futuro, amizade, chata, estudo, educação e professor**, elementos considerados mais importantes pelos jovens sobre a escola que provavelmente compõem o núcleo central das representações sociais e são reforçados pelo 2º quadrante das evocações: **conhecimento e respeito**. Esses elementos podem evoluir para o núcleo central. Os elementos que pertencem ao sistema central da representação social são aqueles que apresentam maior frequência de ocorrência e pronta evocação e estão situados no quadrante superior esquerdo do diagrama. As duas primeiras evocações apresentam uma maior frequência de evocação, enquanto as quatro últimas apresentam frequência inferior.

Os elementos **obrigação, casa, ensino, namoro, pensamentos, refúgio, ruim**, por apresentarem menor frequência sugerem aspectos mais idiossincráticos.

Os elementos são esquemas organizados pelo núcleo central que permitem a adaptação à realidade em função da busca dos objetivos a serem alcançados, constituindo os componentes mais acessíveis e concretos às funções do núcleo central.

Os elementos periféricos estão relacionados à **obrigação**, e indicam insatisfação, pois o jovem se sente obrigado a ir à escola por imposição dos pais e não porque é necessário para construção dos objetivos futuros. Segundo Silvia (2007), as percepções dos alunos confirmam certo indício de insatisfação pelo trabalho que a escola desenvolve e passa a ser considerada como coercitiva, desinteressante, não consegue cumprir os objetivos básicos.

Foi possível construir, a partir das palavras evocadas ordenadas no primeiro quadrante os diversos significados dos conteúdos das representações sociais de escola forjados pelos participantes desta pesquisa.

O quadro a seguir apresenta as respostas produzidas pela maioria dos jovens, que denotam percepção pessoal sobre o objeto representado. Foram consideradas as palavras contidas no núcleo central e periférico, no que confere a cultura de valores, crenças e histórias sobre a escola pela ordem de evocação e a justificativa dada às duas primeiras.

Quadro 3 – Ordem das evocações mais significativas

Ordem de evocação	Significado
Futuro	Formação profissional; preparação; perspectiva de vida; sucesso.
Amizade	Vida melhor; novas amizades; folgadas
Chata	Aulas, professores e colegas
Conhecimento	Importante, preparação; compreensão; adquirido; futuro.
Estudo / Educação	Dedicação; importante; aprender coisas novas; futuro; fundamental; formação de pensamentos; socialização; obrigação; chato;
Professor	Despreparados; importante; transmite conhecimento.
Respeito	Fundamental; socialização
Obrigação	Imposta,
Casa	Segunda casa
Ensino	Importante, futuro
Namoro	Possibilidade de relacionamento
Pensamentos	Criatividade, opinião própria.
Refúgio	Paz
Ruim	Didática, professores

Analisando-se resumidamente, as representações sociais dos participantes sobre a escola consistem em:

Futuro: maiores oportunidade de trabalho, melhores salários, melhor condição de vida; realização profissional;

Amizade: estabelecer as relações interpessoais, fortalecer os vínculos, identificação com os pares. Segundo Dayrell (2007), a sociabilidade faz parte da dimensão da condição juvenil e a centralidade dessa dimensão se desenvolve nos grupos de pares. Assim, a turma de amigos torna-se referência na trajetória dos jovens e expressa uma dinâmica de relações com diferentes gradações definidas por aqueles mais próximos nos espaços escolares.

Conhecimento, estudos e educação: integrantes do núcleo central, estão intrinsecamente relacionadas entre si, pois remetem à garantia de um futuro. Aprendizado, fundamental para melhorar as condições de vida, conquistar os objetivos, para formação de pensamentos a fim de fomentar a criatividade, formar opiniões (cultura e crenças), desenvolver a própria identidade. Socialização, melhorar a relação com outro. Sob a perspectiva de Borochovicus e Tortella (2014), a construção do conhecimento da aprendizagem humana emerge por relação indivíduo-meio, mediada por outro indivíduo mais experiente, promovendo o desenvolvimento cognitivo crítico e criativo.

Chata: didática da escola; métodos de ensino, insatisfação com as aulas e despreparo dos professores, relações interpessoais não satisfatórias, na falta de espaço para que os jovens explicitem suas criatividade práticas. Pode ser fruto da especificidade da relação com corpo docente e seus pares, a insatisfação com as aulas. Conforme apresentado por Marra (2007), a escola não corresponde aos interesses dos alunos e faz com que estes se tornem submissos aos modelos ultrapassados de metodologias de ensino. Conforme fala descrita:

“Acho as aulas de português muito chatas, o professor só fala, não entendo nada, o professor não sabe dar aula”...

Em meio a essa insatisfação, o jovem se vê obrigado a estudar, e busca forças para dar novos significados para sua vida, isso quando não abandona os estudos e elimina todas as possibilidades de um futuro melhor. Essa percepção do

aluno, de acordo com Silvia (2007), consiste em certo indício de insatisfação pelo trabalho que a escola desenvolve de socialização e pelo método de ensino que fomente participação e respeite os interesses dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Conforme resposta descrita por uma das jovens:

“Não gosto da escola, aqui tem muitas garotas folgadas”.

Para o jovem, como corrobora Abramovay (2010), o espaço escolar não promove o sentimento de pertencimento e concentra a violência na inércia dos adultos colaborando, exclusivamente, para que esta se reproduza.

Professor: mediador do conhecimento, peça fundamental do processo educativo, por outro lado, as didáticas ultrapassadas, aulas teóricas cansativas, despreparo na didática. O termo professor também parece como elemento fundamental reconhecido no processo de ensino e aprendizagem. Referem-se a elemento responsável pela mudança de comportamento dos alunos, ligados ao sistema de normas e valores que determinam a atitude dos sujeitos e que dispõem do desejo de seus direitos dentro e fora da instituição.

Segundo Dayrell (2007), para os jovens, a escola e o trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas, de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil.

Respeito: consigo mesmo e com outro, nas suas diferenças, forma de socialização para viver bem.

As categorias periféricas **obrigação, casa, ensino, namoro pensamentos, refúgio e ruim**, consistem na adaptação dos jovens à realidade em função da interação cotidiana, podendo gerar representações individualizadas.

A categoria obrigação e ruim reflete a insatisfação pelas aulas, pela metodologia de ensino e pela indiferença entre os pares, obrigação imposta pelos pais e pela sociedade, pois consideram as aulas interessantes, porém, por acreditarem que ela pode garantir um futuro melhor, permanecem estudando. Lima *et al* (2006) ilustram bem esse aspecto, afirmando que o valor social atribuído pela sociedade à instituição escolar pode desencadear aspectos favoráveis ou desfavoráveis, fazendo com que os alunos demonstrem, em suas práticas sociais diárias, a identificação com a escola, ora fazendo apontamentos satisfatórios, ora não.

Por outro lado, a escola também se torna um lugar de “liberdade” para namorar, de paz e de aprendizado. Apesar das problemáticas que envolvem o processo de ensino e as relações interpessoais, a escola pode ser vista como espaço de convívio social.

Diante das representações dos jovens sobre a escola, percebe-se que a escola representa um papel importante na vida do jovem, por estar diretamente ligada ao futuro. As manifestações apresentadas perpassam por um perfil de jovem homogêneo, que apesar de serem elucidados pela escola como violentos, veem a escola como perspectiva de um futuro melhor. Talvez a diferença esteja na aceitação ou não por parte dos alunos das regras e normas impostas pela escola para manter a ordem e o convívio social.

Fica claro que para os jovens a escola pode proporcionar maiores oportunidades no mundo profissional, nas relações interpessoais, socialização e, portanto, melhor poderá ser sua inserção no mundo.

Para o grupo pesquisado, a escola significa perspectiva futura e construção de vínculos de amizade. O resultado reflete o posicionamento dos jovens frente ao objeto representado, por meio de sentimentos afetivos funcionando como um sistema de interpretação diferente da realidade vivenciada pelos jovens que passam pela relação com seus pares e o ambiente no qual está inserido. Portanto, ao contrário do que são considerados ou rotulados - “alunos-problemas” e desinteressados - as representações da escola traduzem a relação do grupo com o objeto representado que é valorizado socialmente e pelos próprios jovens.

Em sua maioria, as escolas consideram os “alunos-problemas” sem perspectivas futuras, numa visão fragmentada do aluno que apresenta comportamentos não tolerados sendo muitas vezes convidados a se retirarem da escola por não se adequarem às normas e regras ditadas pela instituição. Conforme fala descrita por um dos coordenadores:

“Aqui na escola quase não existem alunos-problemas, pois fazemos um trabalho rigoroso com esses alunos: ou eles se adequam às normas e regras da escola ou saem da escola”.

Para a instituição, os alunos que apresentam comportamento violento no ambiente escolar estão descritos como:

“Indisciplinados, outros já se envolveram com drogas e brigas com outros alunos, mas que aos poucos estão se adaptando às normas da escola”.

Segundo Marra (2007), as normas escolares estão fundamentadas nos procedimentos e atos obrigatórios acerca de determinados comportamentos a fim de se manter a ordem escolar. Para Abramovay (2012), a homogeneidade faz com que jovens que não se enquadram nas normas vigentes da escola sejam transferidos para outra escola ou até mesmo expulsos da escola. Muitos dos problemas enfrentados pela escola estão relacionados às atitudes autoritárias que dificultam o processo de aprendizagem, bem como as relações interpessoais da comunidade escolar.

A fala descrita por um dos jovens revela o posicionamento diante de si mesmo e da escola:

“Não me considero violento e nem indisciplinado, por isso não vou participar da pesquisa”.

O jovem se vê confrontado sobre si mesmo mediante ao que escola considera como aluno com comportamento violento. Para Dayrell (2007), verifica-se que a dificuldade da escola em perceber quem o jovem realmente é o que pensa e é capaz de fazer, está nas representações negativas e estigmas sobre esses alunos, que não reconhecem o “jovem” existente no “aluno”, muito menos compreendem a diversidade juvenil.

Percebe-se que apesar da visibilidade dada ao jovem, como violento, sem limites e desinteressado e a tentativa limitá-lo a representação hegemônica de juventude de características específicas, os jovens explicitam em suas palavras uma recusa a comportamentos previamente estabelecidos, a rótulos que tentam traduzir seu cotidiano e, efetivamente, a uma categoria que elimina o presente em nome de um futuro a ser conquistado.

De acordo com a pesquisa, os jovens apresentam preocupação com futuro, numa perspectiva de vida melhor e consideram importante o vínculo de amizade construído no ambiente escolar. Também reconhecem o papel do professor como mediador e da escola como espaço para desenvolver essa mediação.

CONCLUSÃO

Verificou-se que a análise das evocações livres de palavras permitiu a identificação de elementos constitutivos das representações sociais de escola. Futuro, amizade, chata, estudo, educação e professor, elementos do provável núcleo central; elementos periféricos, conhecimento, respeito, aprendizado, trabalho, obrigação, casa, ensino, namoro e pensamentos. No núcleo central destaca-se a palavra **futuro**, associada à perspectiva de realização pessoal e profissional e melhoria da condição de vida.

Essa verificação conduz a afirmativa de que as representações sociais de escola tem como estrutura e elemento central o futuro, que serve como estímulo para continuarem estudando, como condição esperada e desejada de futuro melhor do que o vivenciado hoje pelo grupo. No entanto, parece um esforço sobrenatural manter-se no ambiente escolar tendo que enfrentar as dificuldades de relacionamentos com os pares e professores, as inadequações metodológicas de ensino diante do que esperam obter futuramente.

A partir dos resultados obtidos podemos afirmar que os jovens elucidados pela escola com comportamento violento apresentam uma visão positiva dessa instituição, embora reconheçam que a didática e metodologias não satisfazem totalmente seus interesses. Conforme Jodelet (2001), a representação social consiste em uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com objetivo prático, contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.

Convém destacar, portanto, que por diversas vezes a escola identifica o jovem como uma ameaça e não como potencial, com características específicas de violentos, usuários de drogas, rebeldes e desinteressados. De acordo com Corrochano (2015), o jovem passa a ser visto como problema e não como sujeito com necessidades e potencialidades singulares e que, por isso, demandam estruturas e suportes adequados para se desenvolver, construir seus projetos de vida e ampliar suas possibilidades de inserção social.

Conforme resultado da pesquisa, é preciso romper características predeterminadas da visibilidade do jovem como “aluno-problema” de modo que seja reconhecido como sujeito criativo num espaço que lhe pertence, dando significados aos caminhos que desejam traçar. Pois como afirma Arroyo (2007), a cultura escolar

opera tradicionalmente com parâmetros classificatórios dos educandos, alunos violentos, segundo a autora, introduz um novo parâmetro, que toca em dimensões humanas mais segregadoras que impactam nos processos de desenvolvimento humano, ético, cultural, identitário de coletivos segregadores como violentos.

Os jovens explicitam a categoria futuro a ser conquistado e se recusam a identidades pré-estabelecidas de violentos, a rótulos que tentam traduzir seu cotidiano no ambiente escolar e que eliminam o potencial existente em cada um. Os olhares dirigidos aos jovens e as estatísticas apresentadas nos noticiários sobre o fenômeno da violência praticada nas escolas reforçam um estigma que tem pautado de forma negativa o modo como socialmente o jovem é representado: violentos, indisciplinados, desinteressados, e incapazes. Entretanto, é preciso reconhecer as variadas violências que ocorrem no ambiente escolar para que se possa desenvolver um trabalho integral que garanta o reconhecimento do jovem como sujeito criativo, dinâmico e de característica ímpar.

Por fim, refletir sobre o discurso e os procedimentos adotados pelas instituições escolares no que se refere à violência na escola, de forma a oportunizar a esses jovens a escuta, tornando-os sujeitos participativos nas discussões, constitui uma forma democrática de colaborar com a formação crítica e de opiniões no processo educacional e de metodologias pedagógicas. Reconhecendo-o na sua especificidade e subjetividades como forma de visibilidade de ser no mundo. Esse reconhecimento pode ser uma condição para que a execução de tarefas aconteça de forma positiva e organizada, uma vez que se sentirão sujeitos pertencentes da escola, percebendo-se como corresponsáveis no desenvolvimento do processo educativo.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. RUA, M. G. **Violência nas escolas**: Versão Resumida. Brasília: UNESCO, 2003, p. 88;
- ABRAMOVAY, M. “Vitimização” nas escolas: clima escolar, roubos e agressões físicas. In: **Juventude, Cultura de Paz e Violências na escola**. Bomfim e Matos (Org.). Editora UFC, Fortaleza, 2006, p. 69-104.
- ABRAMOVAY, M. CUNHA, A.L. CALAF, P.P. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Ed. RITLA, Brasília - DF, 2010, p. 79-178.
- ABRAMOVAY, M. *et al* (Coord.) **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Editora: FLACSO, Edição 1. Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), Ministério da Educação (MEC). Rio de Janeiro, 2012, p. 83.
- ABRIC, J.C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB, 2000. p. 27- 38.
- ARROYO, M. G. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, 2007, p. 787-807. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- ARRUDA, A. Teorias das representações sociais e ciências sociais: trânsito e atravessamentos. **Sociedade e Estado**, Brasília-DF, v. 24, n 3, 2009, p. 739-766.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009, p. 281.
- BOROCHOVICIUS, E. TORTELLA, J.C.B. Aprendizagem baseada em problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. In: **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. ISSN0104-4036 83, vol. 22, Fundação CESGRANRIO, Rio de Janeiro, 2014, p. 263-292.
- BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996, p. 267.
- CASTRO, M. de. Um estudo das relações de poder na escola pública de ensino fundamental à luz de Weber e Bourdieu: do poder formal, impessoal e simbólico ao poder explícito. **Rev. Fac. Educ.** vol. 24, nº 1, São Paulo, 1998, p.9-22.
- CHARLOT, B. A escola na época da globalização. Parte III. In: **Relação com o Saber. Formação dos professores e Globalização**. Tradução: Sandra Loguercio – Dados eletrônicos: Artmet, 2007, p. 117-132.
- COSTA, F. J. **Violência e psicanálise**. Rio de Janeiro: Graal, 1986, p. 189.

CORROCHANO, M. C. plano Nacional de Trabalho decente para jovens. Diagnóstico inicial. **Documento do Plano Nacional de trabalho Decente para a juventude**. Brasília – DF, 2015, p. 1-90.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução LOPES, M. – 3 ed. – Porto Alegre. ARTMED, 2010, cap. 1, p. 24-47.

DAYRELL, J. Dayrell. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, 2007, p. 1105-1128. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

DEBARBIEUX, E. **Violência na escola: um desafio mundial?** Lisboa, PO: Instituto Piaget, 2006. p. 296.

DUBET, F. O que é uma escola justa? Tradução: Édi Gonçalves de Oliveira e Sérgio Cataldi. **Caderno de Pesquisa**, v. 34, n. 123, 2004, p. 539-555.

FRAGA, P.C.P. LULIANELLI, J.A.S. **Jovens em tempo real**. Editora DP&A, Rio de Janeiro, 2003, p. 20-53.

JODELET, D. (Org.). Representações sociais: um domínio em expansão. In: **As representações Sociais**. Tradutora: Lilian Ulup. 4ª edição, Editora: UERJ, Rio de Janeiro, 2001, Cap. 1, p. 08-44.

KOEHLER, S. M. F. Violências nas escolas: o papel do professor In: BOMFIM, M. do C. A.; MATOS, K. S. L. de. (Org.). **Juventudes, Cultura de Paz e Violências na Escola**. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

LIMA, R. de C. P. *et al.* Representações sociais e identidade social da escola. In: **Sujeito, escola, representações**. LIMA, R. de C. P. GONÇALVES, M.F.C. (Org.). Florianópolis, Editora: Insular, Cap. VII, 2006, p. 113-138.

LOPES, C.S. GASPARIN, J.L. **Violência e conflitos na escola: desafios à prática docente**. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, Maringá-PR, v. 25, no. 2, 2003, p. 295-304.

MARRA, C.A. dos S. **Violência escolar: a percepção dos atores escolares e a repercussão no cotidiano da escola**. Editora Annablume, 1ª edição, São Paulo, 2007, p. 202.

MATOS, M., & CARVALHOSA, S. Violência na escola: vítimas, provocadores e outros. Tema 2, nº 1. **Aventura Social & Saúde**, 2001, p. 1-6.

MENEGHEL, S. N.; GIUGLIANI, E. J. e FALCETO, O. Relações entre violência doméstica e agressividade na adolescência. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 14(2): 1998, p. 327-335.

- MINAYO, M.C. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: **Psicologia Social: Textos em Representações Sociais**. GUARESCHI, P. JOVCHELOVITCH, S. (Orgs). Petrópolis/ RJ, 14ª edição, Ed. Vozes, 2013, p. 73-92.
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 7ª edição, Petrópolis-RJ, Ed. Vozes, 2010.
- NOGUEIRA, I. da S. C. A violência nas escolas como reflexo dos antecedentes históricos e culturais brasileiros. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, Campinas-SP, nº 24, 2008, p. 27-38.
- PERES, M. F. T. *et al.* Violência: definição, tipos e representações. In: **Violência e Juventude**. WESTPHAL, M.F. BYDLOWSKI, C.R. (Editoras). Editora: HUCITEC, São Paulo, 2010, p. 40-58.
- POLATO, A. A violência é produzida na escola sim. **Revista Nova Escola**, 2007. Disponível em site da USP - <http://www.nevusp.org/portugues/index.php?option=com>
- SALLAS *et al* (Coord.). Os jovens de Curitiba: esperanças e desencantos, juventude, violência e cidadania. Brasília, Edições UNESCO Brasil, **UNESCO**, 1999, p. 173-205.
- SATO, M. A. **Representações sociais de professores sobre a violência nas escolas**. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação física. Campinas, SP: [s.n], 2010, p. 73.
- SCHILLING, F. Violência na escola. In: **Violência e Juventude**. WESTPHAL, M. F. BYDLOWSKI, C.R. (Editoras). Editora: HUCITEC, São Paulo, 2010, p. 219-232.
- SILVA, J.M.A.P. SALLES, L.M.F. (orgs). Jovens, violência e escola: um desafio contemporâneo. **SciELOBooks**, São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, cap. 2, 2010, p. 28-43.
- SILVIA, A.M.M. **A Violência na Escola: A Percepção dos Alunos e Professores** Publicação: Série Ideias n. 28. São Paulo: FDE, 2007, p. 253-267.
- SOUZA, R. M. de. **Escola e Juventude**: o aprender a aprender. Ed.: EDUC/ Paulus, São Paulo, 2003, p. 45-112.
- SOUZA, M. R. de. Violência nas escolas: causas e consequências. **Caderno Discente do Instituto Superior de Educação**, Ano 2, n. 2. Aparecida de Goiânia/GO, 2008, p.119-136.
- SPOSITO, M. P. A. A Instituição Escolar e a Violência. **Instituto de Estudo Avançados da Universidade de São Paulo- IEA/USP**, Ed. Fundação Carlos Chagas vol. 104, São Paulo, 1998, p. 58-75. Texto disponível em www.iea.usp.br/artigos.

STRAUS, M. B. **Violência na vida dos adolescentes**: como encontrar saídas para o jovem na difícil realidade contemporânea. Ed. Best Seller/ Círculo do Livro, São Paulo, 1994, p. 15-48.

TRAGTENBERG, M. Relações de Poder na Escola. **Revista Espaço Acadêmico**, Ano I- nº 07, 2001, p. 40-45. Disponível em:
http://www.espacoacademico.com.br/007/07trag_escola.htm.

VIANA, C. NEVES, P. violência escolar e relações de gênero: sobre a invisibilidade das meninas. In: **Juventude, Cultura de Paz e Violências na escola**. Bomfim e Matos (Org.). Editora UFC, Fortaleza, 2006, p. 149-169.

ZAGURY, T. **O adolescente por ele mesmo**. Editora Record, Rio de Janeiro, 10ª edição, 1999, Cap. 2, p. 33-67.

APÊNDICE A – Questionário de Perguntas

Universidade Católica de Brasília

Nome (iniciais): _____ Idade: _____ Sexo: () F () M

Nível de escolaridade: _____

1) Escreva no mínimo cinco palavras/termos/frases que lhe vem à mente quando pensa em sua escola.

2) Coloque as palavras/termos/frases em ordem de importância, considerando as que são mais significativas para você.

() _____

() _____

() _____

() _____

() _____

3) Explique as duas primeiras palavras escolhidas
