REVISTA EDUCAÇÃO E CULTURA CONTEMPORÂNEA
VOLUME 20 (2023) PPGE/UNESA. Rio de Janeiro.

https://doi.org/10.5935/2238-1279.20230057

Cultura de Paz: representações sociais de professores da EJA sobre a escola em contextos de violências

Culture of Peace: Social Representations of EJA Teachers about Schools in Contexts of Violence

Cultura de Paz: representaciones sociales de docentes de la EJA sobre la escuela en contextos de violencia

Culture de la paix : représentations sociales des enseignants du EJA sur les écoles en contexte de violence

André Felipe Costa Santos
Universidade Estácio de Sá
andrefelipecostasantos@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-6139-5603

Debora Pereira Silva Fonseca
Universidade Estácio de Sá
deborafonsecaibe@yahoo.com
https://orcid.org/0009-0000-2168-6492

Karina Alves Biasoli
Serviço Social da Indústria no Estado de São Paulo
karinabiasoli@yahoo.com.br
https://orcid.org/0000-0002-9222-3329

RESUMO

Analisaram-se as representações sociais dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sobre escolas em 'contextos de violências' em São Gonçalo (RJ), Brasil. Valendo-se da Teoria das Representações Sociais de S. Moscovici e da Pesquisa para a Paz de J. Galtung, o estudo foi conduzido no segundo semestre de 2022 com a participação de 21 professores. Foram utilizadas entrevistas narrativas biográficas para produção dos dados e a Análise Temática de S. Jovchelovitch e M. Bauer para examiná-los. A análise revelou três temas centrais – "Meu passado, minhas violências", "Da constituição de uma couraça ao sofrimento ético-político" e "Estratégias" – que possivelmente compõem as representações sociais dos professores sobre a escola em 'contexto de violências'. Esses achados fornecem pontos para a compreensão dos desafios enfrentados pelos professores e para o desenvolvimento de estratégias de intervenção e promoção de uma Educação para a Paz e Cultura de Paz, considerando os elementos psicossociais que inscrevem o contexto escolar.

Palavras-chave: *Representações Sociais. Cultura de Paz. Violência. Professores. Contexto*

ABSTRACT

It analyzed the social representations of Youth and Adult Education (EJA) teachers about schools in 'contexts of violence' in São Gonçalo (RJ), Brazil. Using S. Moscovici's Theory of Social Representations and J. Galtung's Research for Peace, the research was conducted in the second half of 2022 with the participation of 21 teachers. Biographical narrative interviews were used to produce the data and the Thematic Analysis of S. Jovchelovitch and M. Bauer to analyze them. The analysis revealed three central themes - "My past, my Violence", "From the Constitution of an Armor to Ethical-Political Suffering" and "Strategies" - that possibly make up the social representations of teachers about the school in a 'context of violence'. These findings provide points for understanding the challenges faced by teachers and for the development of effective intervention strategies and promotion of an Education for Peace and Culture of Peace, considering the psychosocial elements that are part of the school context.

Keywords: *Social Representations. Culture of Peace. Violence. Teachers. Context*

RESUMEN

Se analizaron las representaciones sociales de docentes de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) sobre las escuelas en 'contextos de violencia' en São Gonçalo (RJ), Brasil. Utilizando la Teoría de las Representaciones Sociales de S. Moscovici y la Investigación para la Paz de J. Galtung, la investigación se realizó en el segundo semestre de 2022 con la participación de 21 docentes. Se utilizaron entrevistas narrativas biográficas para producir los datos y el Análisis Temático de S. Jovchelovitch y M. Bauer para analizarlos. El análisis reveló tres temas centrales - "Mi pasado, mi violencia", "De la constitución de una armadura al sufrimiento ético-político" y "Estrategias" - que posiblemente componen las representaciones sociales de los docentes sobre la escuela en un 'contexto de violencia'. Estos hallazgos brindan puntos para comprender los desafíos que enfrentan los docentes y para el desarrollo de estrategias de intervención y promoción de una Educación para la Paz y una Cultura de Paz, considerando los elementos psicosociales que forman parte del contexto escolar.

Palabras clave: Representaciones Sociales. Cultura de Paz. Violencia. Maestros. Contexto

RÉSUMÉ

On a analysé les représentations sociales des enseignants de l'Éducation des Jeunes et des Adultes (EJA) sur les établissements scolaires dans des «contextes de violence» à la ville de São Gonçalo, à Rio de Janeiro, au Brésil. En utilisant la théorie des représentations sociales de S. Moscovici et la recherche pour la paix de J. Galtung, l'étude a été menée au second semestre 2022 avec la participation de 21 enseignants. Des entretiens narratifs biographiques ont été utilisés pour produire les données et l'Analyse Thématique de S. Jovchelovitch et M. Bauer pour les analyser. L'analyse a révélé trois thèmes centraux - "Mon passé, mes violences", "De la constitution d'un cuirasse à la souffrance éthico-politique" et "Stratégies" - qui composent éventuellement les représentations sociales des enseignants sur l'école dans un «contexte de violence». Ces résultats fournissent des éléments pour comprendre les défis auxquels sont confrontés les enseignants et pour le développement de stratégies d'intervention et la promotion d'une Éducation à la Paix et d'une Culture de la Paix, compte tenu des éléments psychosociaux qui font partie du contexte scolaire.

Mots-clé*: Représentations sociales. Culture de paix. Violence. Enseignants. Contexte*

"Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isso. [...] A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência, esse deve ser o objetivo da escola, por mais restrito que sejam seu alcance e suas possibilidades."

Theodor Adorno

Introdução

O estudo objetivou analisar as representações sociais[1] dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sobre escolas em contextos de violências localizadas no município de São Gonçalo, Estado do Rio de Janeiro, Brasil[2]. Nesse sentido, como já afirmaram estudos clássicos e atuais da violentologia (GROS, 2009; WIEVIORKA, 1997; ZALUAR, 1999) e a respeito da Paz – irenistas (OSWALD; SERRANO OSWALD, 2018; GALTUNG, 1994; LEDERACH, 2007) –, entendendo que a violência[3] é um fenômeno social comum nas sociedades, nesta investigação adotamos como pressupostos que: 1. As violências são vivenciadas de maneira plural e desigual, afetando sujeitos, grupos, instituições e classes sociais de formas diversas e com diferentes intensidades; 2. As violências podem apresentar distintas manifestações em cada território e têm durações e temporalidades díspares. 3. Para gerenciar conflitos e violências é fundamental serem realizadas análises das contradições histórico-culturais presentes nas sociedades e grupos em litígio, sendo possível abordar essa questão por meio de uma perspectiva investigativa atenta a duas facetas culturais: a Cultura Beligerante (JAMES; WEAVER, 1963; SANTOS; SOUSA, 2019) e a Cultura de Paz (MUÑOZ, 2001)[4].

[1] Reconhecendo a complexidade de compreensões em torno do conceito de 'representações sociais', guiados pela abordagem processual, desenvolvida por Jodelet (2001, p. 22), compreendemos que as representações sociais são "uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade a um conjunto social".

[2] Este estudo integra-se ao projeto de pesquisa "Análise psicossocial das estratégias empregadas por professores da educação básica pública para o desenvolvimento da Cultura de Paz nas escolas" (CAAE: 68796323.9.0000.5284).

[3] Neste artigo, partimos do entendimento das três formas de violências proposto por Galtung (1985): *Violência Direta*, caracterizada por agressões físicas e/ou psicológicas intencionais; *Violência Estrutural*, originada das estruturas econômicas e políticas da sociedade que causam opressão e exploração; e *Violência Cultural*, que se refere a valores, normas e comportamentos que legitimam os outros tipos de violência.

[4] Para orientar nossa reflexão, utilizaremos a definição de Cultura de Paz proposta por Guimarães (2008), que se refere a um conjunto de representações que moldam a vida de um povo e interagem com as formas de vida econômica, social e política. Isso inclui modelos de desenvolvimento, educação e cultura, bem como modelos de relacionamento entre povos e indivíduos, e a importância da não-violência e do diálogo na resolução de problemas humanos. Em

Com base nesse entendimento, ao colocarmos em relevo a escola 'em contextos de violências' como objeto de estudo, buscamos, por intermédio do olhar psicossocial da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2012) (TRS), atentar-nos às nuances objetivas e subjetivas que permeiam as violências, ações sociais beligerantes e contradições dos sujeitos/grupos sociais em um contexto (BEN ALAYA, 2020) conflitivo como o da escola situada em territórios de vulnerabilidade social (JOVCHELOVITCH; PRIEGO-HERNÁNDEZ, 2013).

Nessa linha, este manuscrito foi organizado em três momentos complementares. Inicialmente, são expostas breves elaborações teóricas a respeito da grande importância de a academia ainda refletir sobre as violências e a Paz a partir de um enfoque psicossocial da TRS; posteriormente, é apresentado o método que regeu a investigação; e, por fim, são explicitados e analisados os dados.

Por que refletimos ainda a respeito das Violências e da Paz ?

As investigações para a Paz historicamente são acusadas de ser devaneios humanistas dos séculos XIX e XX, desenvolvidas na abstração utópica de uma ética deontológica classista (PROUDHON, 2011; MARCUSE, 1999; FREUD, 2010; PASSETTI; OLIVEIRA, 2005). Não visando refutar essas críticas, uma vez que isso já foi feito por outros pesquisadores de maior envergadura, como Galtung (1976), Muñoz (2001), Jares (2002; 2007), Bobbio (2003), entre outros, afirmarmos que refletir ainda nos dias atuais sobre os fenômenos das Violências e da construção processual da Paz, tendo como esteio o ambiente escolar, justifica-se, preponderantemente, a partir de prerrogativas de cunho *societal e teórica*.

No tocante à justificativa *societal*, é fundamental iniciarmos pelo óbvio, ou seja, somos herdeiros de um processo civilizacional fundado pela barbárie[5] e pelas

suma, a Cultura de Paz é uma abordagem que considera a interconexão de diferentes aspectos da vida e busca promover a harmonia e a resolução pacífica de conflitos.

[5] Este artigo compreende barbárie pelo prisma da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. Assim: "Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – [...] se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza" (ADORNO, 2022, p. 169).

diversas facetas das violências (ADORNO, 2022; CHAUÍ, 2017; SCHWARCZ, 2019). Com esse pensamento, apesar de a humanidade ter desenvolvido em seu curso histórico estratégias – individuais e coletivas – para manejar pacificamente os conflitos e diminuir as incidências das violências, denota-se que ainda na contemporaneidade encontramo-nos circunstanciados a um passado que desenvolveu culturas, cosmovisões, éticas, estéticas, subjetividades, representações etc., segundo uma complexa relação EGO-ALTER (HOBSBAWM, 2007; MARKOVÁ, 2017; LEVINAS, 2009) marcada pela cólera e pela disputa.

Nessa linha, há de salientar que meditar atualmente a respeito das manifestações da barbárie pressupõe criticamente reconhecermos a existência de uma sedimentação histórico-cultural em que as ações sociais encontram-se orientadas entre os múltiplos elementos conforme a *naturalização das violências* (ELIAS, 1994; SANTOS; SOUSA, 2019) nas relações sociais, do acelerado processo de *esgarçamento do tecido social* e da *dessocialização* (BAUMAN, 2014; TOURAINE, 2009). Nesse raciocínio, como denunciam estudiosos (LOSURDO, 2018; DARDOT; LAVAL, 2017), a barbárie em nossas sociedades é, preponderantemente, agudizada em face da prevalência de realidades sociais construídas em torno de uma lógica político-econômica na qual o Ser e os Grupos são despidos de suas potencialidades e reduzidos a meros consumidores a serem disputados e explorados por um regime mantenedor das desigualdades sociais. Assim, o exercício/gozo da cidadania é parametrizado conforme o privilégio do poder de compra dos indivíduos e das classes sociais. Dessa forma, o diálogo entre EGO-ALTER e as formas de organizações coletivas são esmaecidos (HABERMAS, 2002) e sobrepujados segundo a ordem de vínculos/pertenças frágeis e voláteis das relações materiais apoiados na efemeridade do serviço prestado (SANTOS, 2017).

Logo, o fenômeno da violência no âmbito macro, hodiernamente, transcorre em um palco político-econômico em que o Estado privilegia mais os elementos econômicos em detrimento dos elementos sociais. Assim, a política institucionalizada é desacreditada e, sorrateiramente, aparta o social da economia em prol da celebração alienante de uma sociedade globalizada na "economia-mundo", desregulamentada, sem direitos e apoiada na precarização do trabalho

(BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009). Consecutivamente, os sentidos, significados, memórias, experiências e representações encontram-se ferozmente disputados por uma racionalidade 'irracional' (ADORNO, 2022) que apresenta como fim a manutenção dos privilégios para uma pequena parcela da sociedade por intermédio não só da servidão/adaptação das massas em face das contingências, mas, também, naturaliza violências que exploram e assujeitam muitos em prejuízo da não emancipação social (DOWBOR, 2022; STREECK, 2019; TOURAINE, 2009).

Sob o rescaldo dessa Cultura Beligerante, entre as muitas instituições que desde a década de 1960 têm atraído a atenção da comunidade científica mundial em razão da crescente incidência de casos de violências, destaca-se a escola (UNESCO, 2019; ABRAMOVAY *et al*., 2018). Reconhecendo que a violência no âmbito escolar pode ser '*na escola', 'da escola'* e *'contra à escola* (RISTUM, 2010)[6], e a partir dessa compreensão já foram desenvolvidos relevantes estudos, no presente artigo nossa contribuição dar-se-á a partir de um enfoque psicossocial (SANTOS, 2017; 2021; SANTOS, SOUSA, 2022) que articula a análise crítica das violências tendo como horizonte de expectativa a construção processual da Paz.

Segundo estudos comparativos realizados em diferentes países (FERRARA, 2019; UNICEF, 2011; DUNNE et al., 2006), tem-se verificado que, embora a escola possua potencialidades para construir processualmente elementos fundamentais para a Paz e para a transformação social, em ambientes marcados pela vulnerabilidade social e pela criminalidade em países subdesenvolvidos, essa potencialidade tem sido sufragada pela composição de uma "espiral da violência"[7], que impõe aos educadores e educandos uma lógica de sobrevivência em um cotidiano árido, hostil e perigoso. Em complemento, os estudos têm alertado que, ao passo que a pobreza, a fome, a desigualdade, a exclusão social, entre outras violências estruturais, constituem-se como insumos para o não desenvolvimento e

[6] A violência "na escola" ocorre quando os estudantes são vítimas de agressões físicas ou verbais por parte de colegas, professores ou funcionários. A violência "da escola" diz respeito a práticas institucionais que reproduzem formas de opressão, como o racismo, o machismo, a homofobia e a exclusão social. Já a violência "contra a escola" é aquela que afeta o ambiente escolar, como ações de vandalismo, roubos, ameaças e outras formas de delinquência.

[7] Para maior conhecimento desse conceito de Martín-Baró (1989, p. 371): "A chamada 'espiral da violência' [...] É um fato que se verifica continuamente que os atos de violência social têm um peso autônomo que os energiza e multiplica. A agressão desencadeia um processo que, uma vez acionado, tende a aumentar sem parar, simplesmente conhecendo suas raízes originais" (tradução nossa).

agravam as violências físicas e psicológicas nas escolas, de forma silenciosa educadores e demais membros da comunidade escolar têm se desesperançado na possibilidade da construção processual da Paz. Em outros termos, as violências imanadas pela sociedade e pela escola têm contribuído para eclipsar as condições simbólicas dos agentes escolares acreditarem na possibilidade de superarem tal realidade segundo o horizonte de suas potencialidades *individuais* e *coletivas*.

Portanto, esta investigação traz como prerrogativa societal a possibilidade de incidir nessa realidade uma luz psicossocial que diagnostique as problemáticas contextuais das escolas em situação de violência e apresenta a partir dos elementos subjetivos e intersubjetivos dos professores estratégias e saberes que eles desenvolveram e acumularam em seu decurso profissional para transformar pacificamente as violências escolares. Nesse sentido, entendemos que é fundamental que os estudos sobre a violência escolar ultrapassem a investigação de preocupações clássicas e graves, como *bullying*, preconceitos e racismos, e reflitam criticamente também sobre as condições materiais e simbólicas dos educadores como agentes de transformação social e coconstrutores da Paz (SANTOS, 2017; 2021).

Nessa linha, estudar as violências que perfazem as sociedades e se perfilam nas escolas, tendo como foco o desenvolvimento de uma Paz, traduz-se como um domínio investigativo contemporâneo fundamental não só em razão da necessidade objetiva de tentarmos conservar a vida individual e coletiva dos sujeitos humanos e não humanos diante da barbárie supracitada, mas, igualmente, em virtude de tal campo guardar a possibilidade de análises sociais que permitam auxiliar na edificação de uma Educação para a Paz (EPP) crítica (SANTOS, 2017; 2021; SALLES FILHO, 2016) pensada para diferentes ambientes de aprendizados e que abrigue o compromisso ético-político da transformação social por intermédio de uma compreensão de que o desenvolvimento processual da Paz pressupõe organizações coletivas e lutas por justiça social, efetivação dos direitos humanos, respeito à dignidade da pessoa humana, entre outros elementos associados à desbarbarização (ADORNO, 2022).

Por sua vez, a justificativa *teórico-metodológica* que nos compele a refletirmos a respeito das Violências e da Paz, por um prisma que articule o olhar psicossocial da TRS com as Pesquisas para a Paz (PP) (GALTUNG, 1985; LEDERACH, 2007), situa-se em torno de três pontos: escassez de estudos conjuminando esses dois domínios (1); reiterar a escola 'em contexto de violências' como um objeto representacional que carece imediata atenção dos cientistas sociais (2); ampliar as reflexões da relação EGO-ALTER-OBJETO, colocando em relevo essa relação assentada em um contexto (3).

No tocante ao primeiro ponto, de acordo com estudo anterior (SANTOS; SOUSA; SERRANO OSWALD, 2023), constatamos que, embora haja no âmbito das investigações educacionais brasileiras um movimento crescente de pesquisas irenistas, nota-se que tal ação ainda é incipiente. Em apertada síntese, conforme o estudo supracitado, dos 117 artigos científicos produzidos durante 2008-2018 pelos únicos nove Grupos de Pesquisas registrados e certificados no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) dedicados a investigar a "Educação para a Paz" e "Paz" no Brasil, observou-se a tendência: de um maior predomínio de estudos teóricos (70,7%) em relação às investigações empíricas (29,2%); verificou-se que as disciplinas com maior produção irenista foram *Educação Física* e *Relações Internacionais*; e não foram encontradas pesquisas irenistas enlaçadas ao prisma psicossocial da TRS. Consequentemente, erguem-se como desafios desse campo de estudo o desenvolvimento de pesquisas em EPP, de acordo com as especificidades da área de conhecimento da educação, a elaboração de investigações em EPP associadas ao aporte teórico-metodológico da TRS e a concepção e investigações empíricas.

No segundo ponto, compreendemos que a escola 'em contexto de violências' situa-se como um objeto representacional que carece imediata atenção dos cientistas sociais, uma vez que, ao mesmo tempo que esse objeto configura-se como uma preocupação antiga e já amplamente dedilhada pelos educadores e pelo poder público, ele goza de um lastro de informações profundamente divulgado, compartilhado e debatido nos diferentes estratos dos espaços públicos e privados (BOWLING FOR COLUMBINE, 2003); *dispersão da informação* (MOSCOVICI, 2012;

RATEAU *et al.*, 2012) – atualmente, tal objeto encontra-se em ebulição/efervescência nos diversos segmentos de nossa sociedade perante a incidência e a transfiguração das facetas da beligerância que se manifestam nas escolas. Logo, isso faz com que diferentes segmentos sociais, grupos e instituições sejam novamente compelidos a repensarem e reinterpretarem essa 'nova' *escola em contexto de violências – pressão por inferência e focalização* (MOSCOVICI, 2012; RATEAU *et al.*, 2012).

Materializando esse apontamento, o Relatório "O extremismo de direita entre adolescentes e jovens no Brasil: ataques às escolas e alternativas para a ação governamental" (CAMPANHA..., 2022) salienta que, se até outrora nas investigações brasileiras a respeito das violências no ambiente escolar assumia primazia a análise de fenômenos tradicionais como *bullying, suicídio, desigualdades sociais e racismos*, hodiernamente, é possível que, em virtude do estímulo político dos últimos anos a uma cultura organizada em torno da cólera, do armamentismo, da polarização e, especialmente, da radicalização que esgarçou silenciosamente o tecido social, houve o recrudescimento de violências *contra* e *pela* escola oriundas de uma rede de intenções/finalidades sociais que ainda carecem de melhor documentação e análise dos cientistas sociais brasileiros.

Em uma síntese precária desse mal-estar, em março de 2023, uma escola pública na capital paulista foi atacada por um adolescente de 13 anos, que matou uma professora, esfaqueou outras três e um aluno; em simetria, em menos de 15 dias, em abril, uma creche em Blumenau foi invadida por um homem, que matou a machadadas quatro crianças (G1-SP, 2023a; 2023b). Esses acontecimentos fizeram com que o Executivo propusesse um conjunto de ações em prol de enfrentar as violências (AGÊNCIA BRASIL EBC, 2023), bem como o Parlamento alterasse o Projeto de Lei 3.383/2021, que institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares, nele inserindo um artigo direcionado ao combate às violências escolares e o colocasse em tramitação em regime de urgência (AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS, 2023). Por sua vez, relevantes veículos de imprensa nacional – especificamente Grupo Globo, CNN Brasil e Estadão – decidiram pela primeira vez não mais divulgar fotos, imagens, vídeos ou qualquer outro dado que

permita a identificação dos autores a fim de coibir o 'efeito contágio' e dar maior visibilidade ao autor e a tais ações (PODER 360, 2023).

Nessa linha, com base nesse cenário brasileiro, a escola "em contexto de violências" reveste-se, consequentemente, como um objeto representacional alocado no centro de uma crise sócio-histórica que ultrapassa os muros da escola e toca em questões atinentes ao nosso processo civilizacional, as quais merecem ser investigadas a partir da luz da TRS, pois, como comenta Moscovici (2010, p. 91):

> *O caráter das representações sociais é revelado especialmente em tempos de crise e insurreição, quando um grupo, ou suas imagens, está passando por mudanças.* As pessoas estão, então, mais dispostas a falar, as imagens e expressões são mais vivas, as memórias coletivas são excitadas e o comportamento se torna mais espontâneo. Os indivíduos são motivados por seu desejo de entender um mundo cada vez mais não familiar e perturbador.

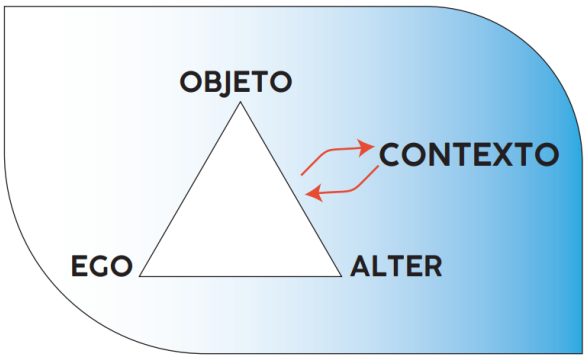
Por seu turno, o terceiro ponto que nos motiva a ainda refletir a respeito das Violências e da Paz, por intermédio do enlace da TRS às PP, situa-se em ampliar as reflexões da relação EGO-ALTER-OBJETO (MOSCOVICI, 1961/ 2012), colocando em relevo essa relação situada no Contexto.

Carecendo ainda de uma maior meditação teórica, o Contexto, sinteticamente, deve ser compreendido como a "situação" na qual as representações sociais se situam/instalam – parafraseando Jodelet (2009), 'de *onde* o sujeito sabe'. Não obstante, como alertam estudiosos (BEN ALAYA, 2020; MARKOVÁ, 2017; JOVCHELOVITCH, 2008), o Contexto não é nem pode ser confundido com o *lócus de pesquisa* ou mesmo o "ambiente de pensamento" (MOSCOVICI, 2010, p. 33), mas, sim como uma "semiosfera" (CAMPOS, 2022; 2023) heterogênea na qual, por intermédio da interação EGO-ALTER-OBJETO, *encontram-se* e dialogicamente elaboram e reelaboram suas *representações sociais*.

Por esse prisma, complementando as contribuições de Ben Alaya (2020), há de ter ciência que, ao mesmo tempo que o Contexto integra-se circunscrevendo o sistema ternário (EGO-ALTER-OBJETO), reciprocamente é por intermédio das interações do sistema ternário e das inscrições sociais do ego que o Contexto é coconstruído. Nessa linha, considerando as características psicossociais –

primordialmente identitárias e posicionais (DOISE, 1994) – que arregimentaram o ego no Contexto, observa-se que, de maneira formal ou informal, o Contexto produzir "efeitos" (CAMPOS, 2022, p. 110) na tessitura das representações sociais, isto é, a partir de Abric (1996), ao passo que o Contexto incide situando a dinâmica do sistema ternário, paralelamente, o Contexto contribui para coconfigurar as representações sociais e *orientar* e *justificar* as práticas sociais. Como ilustra a Figura 1:

Figura 1 – Dinâmica do sistema EGO-ALTER-OBJETO em um Contexto



Fonte: Adaptação de Ben Alaya (2020).

Com esse entendimento, reconhecendo a porosidade constitutiva das relações sociais (GUARESCHI; ROSO, 2014; WEBER, 2022) associadas às facetas *objetivas* e *subjetivas* do Contexto, impõe-se na análise psicossocial deste artigo uma investigação pluridimensional atenta, preponderantemente, às dimensões: 1. *Ético-morais* – na qual se coloca luz nos conflitos, nas relações de poder e dominação, nas normas, na política e nas negociações dos grupos sociais (MOSCOVICI, 2012); 2. *Do Sensível* – que versa sobre os afetos, sentimentos, desejos e emoções (POMBO-DE-BARROS; ARRUDA, 2010;); 3. *Circunstanciais* – que colocam em relevo as contingências e possibilidades do instante/momento (CABECINHAS, 2004; MARKOVÁ, 2017); 4. *Histórico-culturais* – que trazem à baila as memórias, as experiências sociais, os códigos intergeracionais, o tempo histórico, os elementos identitários (JODELET, 2015; VILLAS BÔAS; SOUSA, 2011); entre outros pontos.

Desse modo, em face de o presente estudo, compreender que o Contexto revela-se como um dos pontos fundamentais do processo de composição das representações sociais (ABRIC, 1996; JODELET, 2009), reiteramos que, ao atentarmo-nos para a análise da escola *'em contexto de violências'* por intermédio da

TRS, ergue-se como uma oportunidade teórico-metodológica de "estudo das situações [...] na medida em que ela abre a possibilidade de identificar e analisar os fatores simbólicos que nela se encontram imbricados. Fatores estes que são, na mesma intensidade que os fatores objetivos, determinantes da situação" (CAMPOS, 2022, p. 105).

Em alinhavo, afirmarmos a partir de prerrogativas supracitadas – *societal e teórica* – que refletir atualmente a respeito das violências e da construção processual da Paz por um prisma psicossocial da TRS articulada com as Pesquisas para a Paz (GALTUNG, 1985) (PP), a fim de aprimorar a Educação para a Paz e o desenvolvimento da Cultura da Paz no Brasil, guarda o compromisso ético-político da desbarbarização (ADORNO, 2022) de nossas sociedades (SANTOS; SOUSA, 2019).

Método

O estudo foi desenvolvido no segundo semestre de 2022 em uma escola pública de São Gonçalo, Estado do Rio de Janeiro, Brasil. A escola situava-se nas imediações de diferentes Comunidades do Complexo do Salgueiro e atendia, majoritariamente, estudantes oriundos de estratos sociais com renda familiar média de R$ 1.255 a R$ 2.004 (IBGE, 2022).

Participaram voluntariamente 21 professores que atuavam na EJA, sendo 15 do sexo feminino e 6 do sexo masculino, com idades que variavam entre 24 e 67 anos – média de 41 anos. Considerando o tempo de exercício profissional dos participantes, verificou-se um período compreendido entre 5 e 30 anos de experiência efetiva na docência, configurando-se o grupo a partir dos respectivos recortes: 6 professores entre 5 e 10 anos de experiência; 7 participantes entre 11 e 20 anos de experiência; 4 com mais de 21 anos de experiência na docência; e 4 que não declararam há quanto tempo trabalham como professores – o tempo médio de serviço do grupo foi de 15 anos.

No que diz respeito à formação: 15 professores possuíam graduação – 6 Pedagogia, 3 Letras, 2 História, 2 Matemática, 1 Cinema, 1 Geografia – e 4 possuíam pós-graduação *stricto sensu* – 1 Mestre em Educação, 1 Mestre em Ciências Sociais,

1 Mestre em História e 1 Doutor em História – e 2 possuíam formação em Ensino Médio para a Docência na Educação Básica. No tocante à autodeclaração religiosa: 9 declarados evangélicos, 3 católicos, 3 cristãos – sem autodeclaração institucional, 1 candomblecista, 1 umbandista, 3 que não se manifestaram a esse respeito e 1 declaradamente ateu.

Em harmonia com os objetivos do estudo, optou-se pelo método biográfico, considerando suas fontes primárias (FERRAROTTI, 2014), a partir da recolha direta das narrativas dos participantes acerca de sua história de vida, a escolha pela profissão de professor(a), seu percurso profissional e possíveis relações com situações que envolvessem a violência no espaço escolar.

A opção pelo método biográfico justifica-se na medida em que, por meio de uma relação dialógica estabelecida entre o pesquisador e o narrador, encontram-se condições para o estabelecimento de uma comunicação interpessoal complexa e inédita que reconstrói, a partir da palavra, novos sentidos ao vivido e ao experienciado, entrelaçando, reordenando e encadeando diferentes temporalidades e acontecimentos que surgem no exato momento em que estão sendo narrados.

Como parte das atividades humanas, situam-se a comunicação e seu potencial civilizatório, como modos explicativos complexos daquilo que se passa entre os sujeitos e os contextos em que se encontram situados, permitindo ao pesquisador/observador uma apreensão mais abrangente acerca dos modos como determinado conhecimento de senso comum é produzido e compartilhado no interior de certos grupos; quais os pontos de tensão e apreensão que se relevam em determinadas temporalidades; os movimentos de resistência e inovação ante os impasses; as reelaborações necessárias ao enfrentamento e as estratégias de sobrevivência ante os impasses e dilemas da vida.

Na medida em que as narrativas coletadas comportam uma variedade de elementos passíveis de serem analisados, tais como sentimentos, emoções, ideias, informações, crenças, imagens, representações, afetos, e se apresentam a partir de temporalidades traçadas a partir do sentido atribuído ao experienciado, forma-se um conjunto hermenêutico não só do tema que se pretende investigar, mas,

sobretudo, abre-se um espaço para que algo novo surja a partir dessa interação e interpretação – novos sentidos.

Não se trata, todavia, de uma busca pela *verdade,* mas de oferecer espaços que possibilitem uma maior compreensão sobre os modos como os sujeitos "dão forma às suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados" (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 371) e como esses processos se apresentam na vida cotidiana.

Tal perspectiva justifica o crescente interesse no emprego das histórias de vida nos processos de formação e profissionalização docente, dado o potencial de abarcar os diferentes modos de vida e os processos de aprendizagem e reflexividade implicados ante os complexos desafios que se colocam diante dos educadores, especialmente quando envolvem temáticas sensíveis como a da violência e a constituição da Paz.

A partir da transcrição e leitura flutuante de cada uma das narrativas produzidas, empregou-se uma análise temática, conforme proposto por Jovchelovitch e Bauer (2014) e Passeggi *et al*. (2017), a fim de inventariar as unidades de sentido que cada narrativa comportava a partir de progressivos processos de redução e sintetização das temáticas apresentadas.

Apresentação e Análise dos Dados

Considerando a gama de temas gerados a partir da análise psicossocial das narrativas do grupo investigado, denota-se a centralidade de três temas que, possivelmente, compõem as representações sociais desse grupo a respeito da escola 'em contexto de violências'. A saber:

1º Tema: Meu passado, minhas Violências

A narrativa que retoma uma parte da história de vida dos participantes, não em sua totalidade, mas naquilo que cada um escolheu para ser narrado a partir da

temática sugerida pelo pesquisador/observador, expôs memórias, emoções, sentimentos, situações e representações acerca do que poderia ser ou não considerado violento no decorrer do período narrado.

O primeiro aspecto que chama a atenção na tessitura desse primeiro tema 'Meu passado, minhas Violências' refere-se às diferentes condições de acesso à educação que os participantes vivenciaram ao longo de suas trajetórias como estudantes.

Entre aqueles que declararam ter cursado a Educação Básica em escolas públicas, havia uma maior incidência de situações classificadas como *violência estrutural*, que apontavam para as condições de vida precárias, pautadas pela escassez ou completa ausência governamental na oferta de oportunidades para que as famílias mais pobres pudessem desfrutar de condições mais favoráveis em suas comunidades.

Considerando os participantes que estudaram em escolas particulares, o contato com situações por eles avaliadas como violentas parecia surgir de forma um pouco mais tardia, sobretudo no momento em que iniciavam suas trajetórias como estagiários ou professores em escolas públicas. Como parte da violência estrutural, apontavam a escola sem professores para as disciplinas do Ensino Médio, sem recursos materiais para o desenvolvimento de suas atividades e, em muitas ocasiões, vulneráveis à violência externa empreendida entre a polícia e o tráfico, em uma perspectiva muito mais atenta às correlações entre as modalidades de violência na, da e contra a escola.

Outro aspecto dizia respeito ao fato de que ter ou não uma experiência prévia com situações violentas parecia outorgar uma postura mais resiliente em relação às violências cometidas na escola. Enquanto os participantes advindos das escolas particulares sinalizavam *medo, estranhamento, frustração*, ante o cenário das escolas públicas e seu entorno, por terem diferentes parâmetros de comparação entre realidades distintas, aqueles que haviam feito parte desses cenários, pareciam ter um prisma mais naturalizado (ELIAS, 1994) para lidar com as diferentes modalidades de violência, conforme demonstram os extratos a seguir:

> - Nos meus anos iniciais eu lembro pouquíssimas coisas, mas por se tratar de escolas particulares eu acredito que o nível de violência era bem menor. Eu consigo me lembrar com muita clareza do meu ensino médio de ver contexto de violência principalmente na falta de materiais, professores e profissionais dentro da escola [...] no meu primeiro ano do ensino médio eu não tive professor de química, não tive professor de ciências, no caso de biologia porque ambos precisaram se ausentar porque tiveram licença e não foram enviados novos professores para suprir essa nossa carência [...] a escola cedia os livros didáticos e muitos a gente não recebia [...]. Apesar de se tratar de uma escola pública estadual, a maioria dos alunos ali tinham uma condição financeira um pouco melhor e os alunos que não tinham acabavam ficando à parte das coisas [...] era necessário que a gente tirasse xérox dos materiais pra que a gente pudesse acompanhar as matérias [...] mas tinham alunos que pegavam emprestado para copiar manuscrito todo aquele texto e às vezes eram textos muito grandes. Então acaba que isso é um contexto de violência porque você percebe que não são todos que estão tendo a mesma oportunidade (Participante 6, oriunda de escola particular e pública).
>
> - Estudei em escola pública durante toda a minha trajetória, inclusive a faculdade, tive excelentes professores, mas eu também me senti muito lesada em muitas situações porque enquanto aluna eu tive deficiência de professores, quando digo deficiência eu quero dizer déficit, que alguns professores faltavam. Eu tive também escolas com pouca infraestrutura, com ausência de merenda, de carteiras, de materiais, mas ainda assim, apesar dos percalços eu me formei, estudei, tive a oportunidade de fazer a faculdade pública (Participante 9, oriunda de escola pública).

As diferentes trajetórias parecem convergir para o reconhecimento de algum grau e tipo de violência, contudo a pontuação das correlações existentes entre as diferentes modalidades de violência cometidas parece ser menos destacada entre aqueles que viveram em locais de maior vulnerabilidade social e econômica. A ausência de condições mínimas para o estudo e para o bem-estar parece ser compensada por ações de *luta* individual ou do pequeno núcleo familiar e, muitas vezes, apoiadas no pertencimento a algum grupo religioso atuante na comunidade. Apesar das mazelas, sinalizam acreditar ser possível traçar alternativas para suas trajetórias por meio do esforço individual e da proteção de Deus.

Se, por um lado, tratam de tentar reparar a fragilidade dos vínculos contratuais e das formas de sociabilidade, ocasionada pela desigualdade passada em tempos anteriores com a negação de direitos fundamentais, por outro lado,

desenvolvem uma couraça capaz de protegê-los e mantê-los distanciados da ameaça que se coloca quando se reconhecem parte desse contingente onde o básico nunca esteve assegurado.

Embora seja possível observar em suas narrativas movimentos de resistência e tentativas de construção de novas formas identitárias, ficam patentes os processos perversos que permeiam a experiência daqueles que, em algum momento de suas vidas, estiveram à margem dos direitos fundamentais e sociais: a culpabilização (PEREIRA; GUARESCHI, 2014) quando buscam, de forma solitária, formas de enfrentamento contra as diferentes violências; a afiliação em instituições que substituem o acesso aos direitos fundamentais e sociais por favores/caridade (WANDERLEY, 2013); repulsa, negação e distanciamento dos elementos que remetam a esse passado de dor, vergonha e impotência que precisa ser ocultado/esquecido por atingirem de modo profundo e colocarem em xeque sua autoconfiança, seu autorrespeito e sua autoestima (HONNETH, 2003; PAUGAM, 2013).

Remonta-se, desse modo, à exclusão e à inclusão como faces de uma mesma moeda (SAWAYA, 2013) por meio de afetos que englobam, simultaneamente, movimentos de atração, organização, resistência, repulsa e distanciamento, na medida em que não contam com um projeto político e social que tenha por objetivo assegurar, de forma efetiva, um estado de bem-estar social; e, dessa forma, aceitam forças de controle externas (CARRETEIRO, 2013) e, por vezes, controversas, dado seu caráter, eventualmente, autoritário (JODELET, 2013), para dirimir e coibir as violências vivenciadas na, para e contra a escola.

2º Tema: Da constituição de uma couraça ao sofrimento ético-político

Neste segundo tema, observam-se elementos da incidência do '*contexto das violências*' sobre as representações sociais dos professores a respeito da escola a partir do reconhecimento dos riscos/perigos a que eles se expõem em seu cotidiano laboral e no clima escolar. Verificam-se, preponderantemente, falas aludindo ao mal-estar institucional e às violências do tipo *direta* e *culturais*.

Atendo-nos, inicialmente, à primeira forma de violência – *direta* –, depreende-se que, a partir do momento que os professores reconhecem estarem trabalhando em situações de risco/perigo, paralelamente, eles desenvolvem de maneira tácita uma 'couraça' em prol de tentarem sobreviver/ existir no ambiente hostil de ameaça que, por vezes, instala-se no espaço escolar. Nessa perspectiva, denota-se que "o contexto de violências", ao mesmo tempo que nutre vagarosamente o embrutecimento dos sujeitos (COSTA, 1986), contribui para o desenvolvimento de uma escola onde as relações sociais (GUARESCHI; ROSO, 2014) apoiam-se na aridez da díade *medo/controle-vigilância*. Tal como ilustram os extratos a seguir:

> - Eu já tive dois pneus furados sem conseguir sair do pátio da escola e eu pulei muito de escola em escola no estado justamente por isso, quando eu sentia que o ambiente era muito pesado eu tentava trocar. Então eu tive muita frustração no Estado. Inclusive no [XXX], eu trabalhei no [XXX] e saí por causa de tiroteio, dos alunos se abaixarem e a aula ser interrompida para todo mundo ir pra casa. Então já me deparei. Uma vez eu estava dando aula e a menina cismou comigo, olhei pro rostinho dela e senti que algo estava estranho parecia que ela não estava bem, parecia que estava com droga, ela pegou uma faca de dentro da bolsa e veio em cima de mim, eu estava de costas e ela veio para me dar nas costas mesmo. Viagem da cabeça dela, problema neurológico ou se ela não gostava de mim, não sei, isso foi à noite. Graças a Deus meus alunos maiores, foi no EJA, inclusive, meus alunos seguraram ela porque nem sei se hoje eu estaria viva, dependendo de onde a faca tivesse batido, no meu pulmão e etc., a gente não sabe. [...] (Participante 7).

> - Teve um dia que eu cheguei e a escola estava fechada e tinha uma patrulha da polícia, dois policiais estavam fazendo escolta da escola e eu perguntei por que e eles me falaram que era porque duas alunas tinham brigado fora da escola só que elas eram alunas de comunidades diferentes, de facções criminais diferentes e que uma havia ameaçado a outra de morte, então os pais tinham sido chamados na escola para conversar e a polícia também foi acionada (Participante 14).

Sinteticamente, evidenciam-se *relações sociais* apoiadas no *medo* de um ALTER que pode atentar contra a integridade física e psicológica dos membros da comunidade escolar e, também, há registos de encontros – EGO-ALTER – nos quais o ALTER é personificado como *os alunos, os policiais, os responsáveis, as facções criminosas e as instituições religiosas e de Estado*. Nessa linha, segundo as narrativas,

o ALTER ora assume o papel social de *provocador das violências/agente insidioso* como coisa pura e simples (WIEVIORKA, 2015), ora guarda a potencialidade de *auxiliar* na contenção das ocorrências de violências; consequentemente, observa-se que essas narrativas retratam que as possíveis representações sociais da escola 'em contextos de violências' para o grupo investigado são circunscritas em torno de interações turvas, porosas e dinâmicas.

Por sua vez, a segunda faceta das relações sociais apontadas associa-se ao *controle-vigilância*. Conforme os dados, constata-se que a escola 'em contextos de violências' propicia o desenvolvimento de forma velada ou explícita de regras, costumes e condutas que visam administrar *todos* e *tudo*; nessa perspectiva, de modo tácito, o professor desenvolve uma '*expertise* pueril' de 'ler/avaliar o ALTER' visando examinar – qualificar e classificar – a potencialidade de periculosidade deste para a comunidade escolar.

Nessa linha, constata-se nas narrativas que a dinâmica da escola 'em contextos de violências' tem gerado no grupo investigado o que Goffman (2003) denominou da produção de um 'saber tático' no qual os agentes da instituição desenvolvem – de modo consciente e não consciente – um conjunto de saberes e práticas sociais a fim de salvaguardarem as relações de poder/dominação, de disciplina, de ordenamento e, primordialmente, suas existências perante as contingências. Assim, na mesma linha de estudos anteriores (SANTOS, 2021), a escola, em contexto de violência, assume um conjunto de códigos simbólicos associados às relações entre professor-aluno vigoradas na tentativa de controle e administração do alter.

Paralelamente, depreende-se que, embora os professores relatem ter desenvolvido uma 'couraça' para enfrentarem as hostilidades/agressividades manifestadas na escola, de modo transversal cristalizam-se registros da instalação de um *sofrimento ético-político* (SAWAIA, 1999), isto é, o sofrimento ético-político dos professores situa-se multifacetado e se revela nas narrativas em diferentes formas: por uma consciência crítica de suas impotências/limitações individuais, coletivas e administrativas para responderem a dados conflitos e violências (1); pela instalação de sentimentos de desesperança, desamparo, espoliação humana,

humilhação, subalternização e castração de suas potências perante uma realidade social barbarizada, na qual, por vezes, eles são compelidos a atuarem/intervirem e se encontrarem à margem de suas atribuições regimentais (2); pelo reconhecimento e denúncia das injustiças e falta de atenção/abandono do Estado/Secretaria de Educação com relação às problemáticas das violências na educação (3).

Acompanhando essas facetas, denota-se que o *sofrimento ético-político* dos investigados, ao mesmo tempo que aponta a prevaricação do Estado na resolução dos conflitos e das violências *diretas e estruturais* que adentram e manifestam-se no espaço escolar, situa-se também no reconhecimento da parceria da polícia com a escola perante a epidemia de violências. Logo, depreende-se que o sofrimento ético-político dos professores reside não na recriminação do papel da polícia na promoção da segurança pública, mas, sim, no entendimento da crise de legitimidade – crença na validade (WEBER, 2022) – e autoridade do professor no espaço escolar para manejar conflitos e evitar a incidência de violências diretas que, segundo eles, eram pontuais e agora se fazem recorrentes e agravadas. Assim, ao passo que se faz necessário adentrar nos muros da escola a polícia como agente legitimado pela comunidade escolar e pelo Estado com poder coercitivo, esse professor sente-se questionado no exercício de suas atribuições de mediar conflitos.

Por sua vez, outra faceta da violência que igualmente compõe a constituição de uma 'couraça' e nutre o *sofrimento ético-político* dos investigados circunscreve-se em torno das violências culturais que envolvem grupos minoritários, tal como retrata o fragmento:

> - Por exemplo, existem muitos alunos que já sofreram racismo. Outros alunos que são a favor do racismo, que realmente acham que os negros devem ser reféns da sociedade. Existem muitos alunos que são a favor da violência contra a mulher, que ainda enxergam a mulher como inferior não somente no sentido físico, mas também intelectual, acham que as mulheres são realmente menos inteligentes, menos capazes apesar de terem uma professora mulher e negra. Então essas violências são recorrentes. Além dessa violência a gente percebe também xenofobia, a gente percebe que os alunos que vêm geralmente do Nordeste são inferiorizados por outros alunos e até mesmo quando a gente recebe alunos do Sul, eles são superestimados, como se eles fossem

> mais inteligentes, especiais por terem a pele mais clara. Então esse contexto de violência. [...] (Participante 20).

Deflui-se das narrativas que os professores compõem o desenvolvimento da 'couraça' que enfrenta o dia a dia colérico da escola também a partir de uma 'indiferença esclarecida'; em outras palavras, mesmo tendo ciência/lucidez da gravidade das violências culturais e por vezes coibindo-as, a fim de resguardarem-se na lida diária, eles ressaltam optar por silenciarem-se/anularem-se diante dessas violências nas quais o controle é atribuído como difícil e o manejo é tomado como moroso.

Não obstante, observa-se que essa 'indiferença esclarecida' do grupo investigado reforça o *sofrimento ético-político*, ao passo que eles se sentem afetados por um espaço social tido como incivilizado, hostil e desconfortável. Assim, segundo as narrativas, é possível dizer que a escola em 'contextos de violências' para o grupo investigado guarda um conjunto de representações sociais associado a um cotidiano corroído por violências *diretas* e *culturais* que, silenciosamente, desgastam as relações sociais, o clima escolar e fundamentalmente eclipsam a esperança dos docentes nos processos de pacificação.

3º Tema: Estratégias

No terceiro tema, são apresentados registros narrativos que apontam para as *estratégias* que, na avaliação do grupo investigado, a comunidade escolar tem tentado executar visando manejar seus conflitos cotidianos, propiciar transformações sociais e coibir as violências. Antes de analisarmos esse tema com mais acuidade, é relevante ressaltar que ele foi delimitado a partir de uma série de relatos que reiteraram o mal-estar e as denúncias cotidianas relacionadas à violência escolar, bem como destacaram que o desenvolvimento dessas estratégias foram urdidas por intermédio de dois marcadores transversais: tentativa e erro e pensamentos mágicos.

O primeiro marcador indica que as estratégias – como um dos saberes docentes (TARDIF; LESSARD, 2014) – foram desenvolvidas a partir das

experiências[8] (JODELET, 2017) práticas dos educadores com a Comunidade e com os membros escolares, sem necessariamente contar com uma fundamentação teórica ou formação/capacitação formal. As narrativas indicam que essas estratégias foram construídas a partir de *tentativas e erros*, e muitas vezes elas foram elaboradas de forma isolada/individual, sem sistematização e sem serem compartilhadas explicitamente com os demais educadores ou a comunidade escolar como um todo.

O segundo marcador, por sua vez, relaciona-se com o tema anterior, "Meu passado, minhas Violências", ao mostrar que essas estratégias muitas vezes são baseadas em pensamentos mágicos, isto é, o grupo investigado, ao mesmo tempo que usa a *tentativa e erro* com uma fonte e procedimento para compor suas estratégias de enfrentamento às violências e manejo dos conflitos escolar, elabora essas estratégias mediante um sistema de crenças (KRÜGER, 2018) construídas nas relações interpessoais da comunidade escolar e não escolar, combinando valores, preconceitos, interesses individuais e coletivos e, especialmente, normativos. No entanto, esses sistemas de crenças são muitas vezes turvos, difusos e voláteis, o que leva à criação de estratégias em que a relação causa-efeito não é comprovada empiricamente, tampouco controlada. Além disso, os elementos escritores dessas estratégias são justificados por razões morais associadas à *tradição cristã* e meramente da *ordem da volição* dos professores; em síntese, observa-se que possivelmente as representações sociais do grupo investigado sobre a escola 'em contextos de violências' são transpassadas por um conjunto de estratégias – *individuais e coletivas* – oriundas de saberes e conhecimentos advindos preponderantemente da experiência e do senso comum.

Em adição a esses elementos transversais, cristalizam-se primordialmente como estratégias gerais: o *desenvolvimento de projetos* e *o diálogo*. Como ilustram os fragmentos:

[8] Segundo Jodelet (2017), a experiência vivida refere-se à forma como as pessoas experimentam uma situação em seu âmbito pessoal e como elaboram, por meio de processos psicológicos e cognitivos, as consequências positivas ou negativas dessa situação, bem como das relações e ações que surgem nela. Por outro lado, a experiência social é estruturada pelos contexto em que dada situação/fato/ocorrência é enunciado e comunicado.

> - [...] Mas em relação a esse espaço eu tive uma experiência boa também, uma das professoras, de português, fez um projeto que era projeto do recreio e durante o recreio ela trazia alguns autores, algumas músicas, poesias e ela fez um projeto em relação à música, à arte, à pintura com os alunos e o que foi me relatado na época é que por conta desse projeto dessa professora, que não eram todos os dias, eram só os dias que ela estava na escola dando aula, havia tido uma melhora em relação aos conflitos, às brigas existentes na escola entre alunos, então eu pude perceber que essa professora, mesmo com toda deficiência do contexto escolar da época em relação às próprias condições do espaço físico da escola, ela estava tentando mudar um pouco aquele contexto de violência através da arte, através da música, através da literatura e que aquilo estava trazendo para os alunos daquela época mudanças no comportamento de alguns alunos. Inclusive, alguns alunos puderam conversar comigo e me relataram em relação a isso, que eles tinham tido melhora no comportamento através desse projeto da professora (Participante 12).

> - Estávamos conversando sobre o dia do soldado, esse tipo de atividade que a gente conversa e um aluno meu estava questionando o porquê da importância de ter um dia do soldado, porque na concepção dele de violência, os policiais que a gente acredita que é o lado do bem, o lado do mocinho, que os policiais são os maiores lesados deles, enquanto morador de comunidade. E eu perguntei o porquê, comecei a questionar: Então por quê? Qual o seu entendimento disso? Ele me relatou que quando os policiais entram na comunidade eles já entram atirando e eles não se preocupam com está ali dentro, quem vai receber o tiro, que na verdade a bala nunca é perdida, a bala sempre é achada, ela sempre encontra alguém. E eu perguntei por que, que, os bandidos, no caso os traficantes, esse lado da sociedade, por que eles são considerados bons para vocês? “Porque eles avisam quando vão atirar, porque quando tem alguma festividade, dia das mães, dia das crianças, dia dos pais, eles presenteiam os moradores”. Então eu questionei a ele uma coisa que fez com que ele mudasse a perspectiva de pensamento. Eu falei: Você já pensou que todo o mal causado pelos policiais é consequência dos bandidos que moram lá? Se não houvesse bandidos morando lá os policiais não precisariam entrar atirando. A partir desse momento foi uma quebra de expectativa muito grande, ele parou, ele analisou a situação e ele realmente percebeu que essa atitude é consequência de outra atitude (Participante 18).

Atendo-nos aos elementos narrativos sintetizados no primeiro fragmento, denota-se que, apesar de os investigados salientarem que a constituição de projetos variados situam-se como uma das estratégias fundamentais a fim de coibir violências e modificar o ambiente escolar, paralelamente verifica-se que esses projetos recorrentemente são planejados e executados para momentos *extraclasse* – no intervalo, em um passeio escolar, em uma palestra etc. – e gozam de uma *pessoalidade* na qual os projetos são reduzidos à responsabilidade de um agente escolar isolado, e não, também, da comunidade escolar de forma coesa. Perante esse registro, depreende-se que, mesmo o grupo investigado indicando que os projetos guardam a potencialidade de desembrutecimento dos sujeitos e do encontro/cuidado com o alter (LEVINAS, 2009), por intermédio, principalmente, de conteúdos e práticas artísticas, associadamente, nota-se que esses projetos – como estratégia que objetiva manejar os conflitos cotidianos, propiciar transformações sociais e coibir as violências – são timidamente amparados por um currículo escolar atento ao potencial de intervenção em todos os momentos educacionais, e não só os pontuais momentos *extraclasse,* bem como na possibilidade de se estruturarem esses projetos de modo interdisciplinar (SALLES FILHO, 2020).

Por seu turno, a segunda estratégia mencionada situa-se em torno do emprego do *diálogo* com professores, gestores, estudantes, responsáveis, policiais e agentes externos – convidados/palestrantes. De modo simétrico ao estudo irenista de Santos (2021), depreende-se que o *diálogo* assume de maneira complementar uma dupla feição: de *esclarecimento* e *reflexiva*.

Portanto, o *diálogo* com feição de *esclarecimento* caracteriza-se nas narrativas pela tentativa de membros da *equipe gestora* e *professores* exporem determinadas ocorrências de violências ou conflitos aos *estudantes* e *seus responsáveis* a fim de eles conversarem e produzirem soluções pacíficas/conciliação em torno do objeto/ocorrência litigiosa. Em adição, observar que, por vezes, a depender do teor conflitivo e da gravidade da violência, esse *diálogo* de *esclarecimento* é acompanhado pela presença da *polícia*.

Nessa linha, é curioso constatar a cristalização de um não dito nessas narrativas, pois o grupo pesquisado, ao sublinhar entre os muitos agentes do Estado

como partícipes do *diálogo*, principalmente a polícia, obliterou-se de mencionar o Conselho Tutelar que, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), assume uma centralidade estatal ao guardar a atribuição legal de auxiliar na vigilância, bem-estar e efetivação dos direitos fundamentais das crianças e adolescentes. No único registro narrativo a respeito do Conselho Tutelar, verifica-se que este emerge desprestigiado e posto como mais uma demonstração do abandono do Estado diante dos conflitos escolares: "Nós sabemos que denunciar ao Conselho Tutelar, nada acontece. Nada acontece. Nós estamos totalmente desacreditados nessa de: 'Ah, o conselho vai fazer, o conselho vai fazer'. O conselho não faz nada. É uma negligência e tudo isso me entristece muito" (Participante 13).

Por sua vez, o *diálogo* com feição *reflexiva* é retratado pela ação do professor ou da equipe escolar ao colocar em debate no espaço escolar temas, fatos e fenômenos que versam a respeito da seara das violências escolares e não escolares e que incidem sobre as realidades dos alunos. Nessa perspectiva, segundo os pesquisados, o *diálogo reflexivo* situa-se como uma estratégia que tem por finalidade fomentar discussões que coloquem em relevo as contradições e os elementos sociais de análise por vezes secundarizados ou mesmo ainda não meditados pelos estudantes, visando, assim, ampliar o desenvolvimento de sua criticidade e conscientização.

De modo transversal depreende-se das narrativas que a estratégia do diálogo com feições de *esclarecimento* foi, preponderantemente, mencionada por professores que apresentavam *graduação* e o diálogo com feições de *reflexão* por professores com *pós-graduação* stricto sensu. Logo, esse dado sugestiona que a formação desses professores, possivelmente, assume centralidade na configuração de suas representações sociais sobre a escola em 'contextos de violências', ao passo que, ao lançarmos luz sobre as narrativas considerando a variável da formação do grupo investigado, denota-se que são mencionadas diferentes feições do emprego do diálogo como estratégia para manejar os conflitos cotidianos, propiciar transformações sociais e coibir as violências.

Em alinhavo, considerando as filigranas simbólicas que inscrevem as possíveis representações sociais dos professores da EJA investigados sobre a escola em 'contextos de violências', sistematiza-se a Figura 2[9]:

Figura 2 – Mapa mental dos registros representacionais encontrados



Fonte: Autores.

Considerações Finais

Tendo ciência que desvelar as representações sociais de específico objeto, colocando em relevo os "efeitos" (CAMPOS, 2023) do Contexto nas interações ego-alter-objeto, exige o emprego de um prisma pluridimensional (ARRUDA, 2005; BEN ALAYA, 2020; JOVCHELOVITCH, 2008; CODOL, 1974), bem como o uso de múltiplas técnicas e procedimentos metodológicos (APOSTOLIDIS, 2006), perante os resultados preliminares produzidos no presente estudo, denota-se que os professores da EJA investigados parecem elaborar suas representações sociais da escola em 'contextos de violências', apoiados, majoritariamente, em um conjunto de elementos simbólicos que trazem as marcas do: 1. *Passado aluno, presente professor; 2. Temor e desamparo; 3. Luta pela sobrevivência*.

Portanto, conforme as narrativas, evidencia-se que "a escola em 'contextos de violências'" traz um conjunto de conteúdos e de sentidos e significados que para os investigados foram sendo dinamicamente elaborados a partir das memórias e experiências desses professores como alunos de "escolas em 'contextos de

[9] Mapa representacional disponível: https://drive.google.com/file/d/11mT1mqizlQl1-tH4zfM3MRgz8ckLnov2/view?usp=sharing

violências'", como, igualmente, da reelaboração destas a partir da cotidianidade laboral desses professores diante de outras violências agudizadas atualmente. Assim, "a escola em 'contextos de violências'" para o grupo pesquisado não se instala tomada como um objeto 'novo' ou mesmo circunscrito ao tempo presente do 'aqui e agora' de seu ofício laboral, mas vem sendo (re)apresentado em um contínuo reflexivo que lança mão e estabelece um diálogo das experiências e memórias desses sujeitos como *alunos* de uma escola com violências no *passado* e como *professores* que trabalham em escolas violentas *hoje*.

Por sua vez, outra marca representacional que inscreve a escola em 'contextos de violências' para o grupo pesquisado revela-se na tessitura de um pano de fundo representacional carregado por elementos afetivos associados ao *temor, medo, receio, insegurança*, entre outros pontos de *mal-estar* que os professores atribuem sentir nas escolas em 'contextos de violências'. De modo complementar, constata-se que esse pano de fundo de desassossego, ao mesmo tempo que incide na estruturação das relações sociais desenvolvidas na escola, igualmente incrementa o sentimento e a denúncia desses professores ao *desamparo*, *abandono* e *ausência de atenção* do Estado/Secretaria de Educação às violências escolares e que adentram nas escolas.

Por seu turno, a terceira marca representacional que possivelmente compõe a escola em 'contextos de violências' para o professores da EJA investigados indica que, diante da avaliação crítica do 'contexto de violências', os professores desenvolveram em suas cotidianidades – de forma consciente e não consciente – um conjunto de ações sociais e lutas (WEBER, 2022) em prol de assegurar suas *sobrevivências* em dado espaço laboral tido como *hostil, perigoso*, no qual se coloca em risco sua *integridade física e psicológica*. Nessa perspectiva, as narrativas parecem revelar indícios de que o 'contexto de violências' tem como 'efeito' nas representações sociais da escola para os professores da EJA contribuir na configuração de uma relação ego-alter caracterizada pela *tensão*, pela *desconfiança* e pelo *embrutecimento*.

Mediante essas marcas representacionais, defende-se que em estudos futuros sejam aprofundadas essas análises psicossociais associadas às Pesquisas

para a Paz, tendo como compromisso ético-político o desenvolvimento de estratégias – individuais e coletivas – hábeis para a promoção de processos de desbarbarização e desenvolvimento da Cultura de Paz.

Referências

ABRAMOVAY, M.; OLIVEIRA, V. C. de; XAVIER, F. P.; BASTOS, L. M. Os caminhos da pesquisa em violência nas escolas: entrevista com Miriam Abramovay. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 292-315, 2019. DOI: 10.31060/rbsp.2018.v12.n2.1084. Disponível em: https://revista.forumseguranca.org.br/index.php/rbsp/article/view/1084. Acesso em: 22 fev. 2023.

ABRAMOVAY, Miriam et al. Os caminhos da pesquisa em violência nas escolas: Entrevista com Miriam Abramovay. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, v. 12, n. 2, p. 292-315, 2018.

ABRIC, Jean-Claude. Specific processes of social representations. **Papers on Social Representations**, v. 5, p. 77-80, 1996.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

AGÊNCIA BRASIL EBC (Brasil) (ed.). Ministério da Justiça monta força-tarefa contra violência nas escolas. 2023. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-04/ministerio-da-justica-monta-forca-tarefa-contra-violencia-nas-escolas. Acesso em: 10 abr. 2023.

AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS (Brasília). Comissão de Educação aprova política nacional de atenção psicossocial nas escolas: um dos objetivos é oferecer cuidados em saúde mental para professores, estudantes e familiares. 2023. Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/949353-comissao-de-educacao-aprova-politica-nacional-de-atencao-psicossocial-nas-escolas. Acesso em: 10 abr. 2023.

APOSTOLIDIS, Themis. Representations sociales et triangulation: une application en psychologie sociale de la sante. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 211-226, maio 2006.

BAUMAN, Zygmunt; DONSKIS, Leonidas. **Mal líquido**: vivendo num mundo sem alternativas. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BAUMAN, Zygmunt; MORAL, L. Cegueira. A perda da sensibilidade na modernidade líquida. 2014.

BEN ALAYA, Dorra *et al*. Pensamento social e a questão da racionalidade. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 50, p. 16-29, 2020.

BOBBIO, Norberto. **O problema da guerra e as vias da paz**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp, 2003.

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

BOWLING FOR COLUMBINE. Direção de Michael Moore. Alemanha, 2003. Color. Legendado. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=KSXBovSl3bU&ab_channel=THFilmes. Acesso em: 9 abr. 2023.

CABECINHAS, Rosa. Representações sociais, relações intergrupais e cognição social. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, p. 125-137, 2004.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. O extremismo de direita entre adolescentes e jovens no Brasil: ataques às escolas e alternativas para a ação governamental. 2022. Disponível em https://n9.cl/4rnpb. Acesso em: 9 abr. 2023.

CAMPOS, Pedro Humberto. As as praticas sociais e seu contexto. In: ROSO, Adriane (org.). **Mundos sem fronteira**: representações sociais e praticas psicossociais. Porto Alegre: Abrapso, 2022. p. 89-116.

CAMPOS, Pedro Humberto. As práticas sociais e seu contexto. *In*: ROSO, Adriane *et al*. (org). **Mundo sem fronteiras**. Florianópolis: Editora da ABRAPSO, 2021. v. 1, p. 122-156.

CAMPOS, Pedro Humberto. **Contexto e formação das representações sociais**. 2023. No prelo.

CARRETEIRO, Teresa Cristina. "A doença como projeto": uma contribuição à análise de formas de afiliações e desafiliações sociais. *In*: SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 89-98.

CHAUÍ, Marilena. **Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro**: escritos de Marilena Chauí. São Paulo: Autêntica, 2017. v. 2.

CHRISPINO, A.; DUSI, M. L. H. M. Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da Cultura de Paz. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 16, n. 61, p. 597-624, out. 2008.

CODOL, Jean Paul. On the system of representations in a group situation. **European Journal of Social Psychology**, v. 4, n. 3, p. 343-365, 1974.

COSTA, Jurandir Freire. Violência e psicanálise. *In*: COSTA, Jurandir Freire. **Violência e psicanálise**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2017.
DOISE, Willem et al. Values and perceived conflicts in the social representations of human rights: feasibility of a cross-national study. Swiss Journal of Psychology/Schweizerische Zeitschrift für Psychologie/Revue Suisse de Psychologie, 1994.

DOWBOR, Ladislau. **Resgatar a função social da economia**: uma questão de dignidade humana. São Paulo: Editora Elefante, 2022.

DUNNE, Máiréad; HUMPHREYS, Sara; LEACH, Fiona. Gender violence in schools in the developing world. **Gender and Education**, v. 18, n. 1, p. 75-98, 2006.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Formação do Estado e civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. v. 1 e 2.

FERRARA, Pietro *et al.* Physical, psychological and social impact of school violence on children. **Italian Journal of Pediatrics**, v. 45, n. 1, p. 1-4, 2019.

FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida**: o método biográfico nas Ciências Sociais. Natal: EDUFRN, 2014.

FREUD, Sigmund (1930-1936). **O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

G1-SP (São Paulo) (ed.). Uma professora morre e três ficam feridas em ataque a escola estadual em SP; aluno também se feriu. 2023. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/03/27/professores-e-alunos-sao-esfaqueados-dentro-de-escola-estadual-na-zona-sul-de-sp-diz-pm.ghtml. Acesso em: 9 abr. 2023.

GALTUNG, Johan. **Peace, war and defense**: essays in peace research II. Copenhagen: Christian Elgers, 1976.

GALTUNG, Johan. Poverty, violence and health. **World Health**, v. 47, n. 6, p. 8-9, 1994.
GALTUNG, Johan. Twenty-five years of peace research: Ten challenges and some responses. **Journal of peace research**, v. 22, n. 2, p. 141-158, 1985.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

GROS, Frédéric. **Estados de violência**: ensaio sobre o fim da guerra. Aparecida: Editora Ideias & Letras, 2009.

GUARESCHI, Pedrinho A. Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e culpabilização. *In*: SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 143-158.

GUARESCHI, Pedrinho; ROSO, Adriane. Teoria das representações sociais: sua história e seu potencial crítico e transformador. *In*: CHAMON, E. M. Q. O.; GUARESCHI, Pedrinho A.; CAMPOS, P. H. F. (org.). **Textos e debates em representação social**. Porto Alegre: ABRAPSO, 2014. p. 17-40.

HABERMAS, Jürgen. **Inclusão do outro**. São Paulo: Loyola, 2002.

HOBSBAWM, Eric J. **Globalização, democracia e terrorismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais** (Trad. Luiz Repa). São Paulo: Ed. 34, 2003.

JAMES, William; WEAVER, Anthony. **The moral equivalent of war**. Cidade: Peace Pledge Union, 1963.

JARES, Xesús R. **Educação para a paz**: sua teoria e sua prática. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JARES, Xesús R. **Educar para a paz em tempos difíceis**. Tradução de Elizabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2007.

JODELET, Denise et al. As representações sociais. **Rio de janeiro: Eduerj**, p. 17-44, 2001.

JODELET, Denise. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, v. 24, p. 679-712, 2009.

JODELET, Denise. Os processos psicossociais da exclusão. *In*: SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 55-68.

JODELET, Denise. Problemáticas psicossociais da abordagem da noção de sujeito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, p. 314-327, 2015.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

JOVCHELOVITCH, Sandra; PRIEGO-HERNÁNDEZ, Jacqueline. **Sociabilidades subterrâneas**: identidade, cultura e resistência em favelas do Rio de Janeiro. Brasília: Unesco, 2013.

KRÜGER, Helmuth. **Psicologia social das crenças**. Curitiba: CRV, 2018.

LEDERACH, J. P. **La imaginación moral**: el arte y el alma de la construcción de la paz. 9. ed. Bilbao: Bakeaz, 2007.

LEVINAS, Emmanuel. **O humanismo do outro homem**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LOSURDO, Domenico. Um mundo sem guerras: a ideia de paz das promessas do passado às tragédias do presente. Editora Unesp, 2018.

MARCUSE, Herbert. **Tecnologia, guerra e fascismo**: coletânea de artigos de Herbert Marcuse. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

MARKOVÁ, Ivana. **Mente dialógica**: senso comum e ética. Curitiba: Pucpress, 2017.
MARTÍN-BARÓ, Ignacio. Political violence and war as causes of psychosocial trauma in El Salvador. International Journal of Mental Health, v. 18, n. 1, p. 3-20, 1989.

MORTES e violências contra LGBTI+ no Brasil: Dossiê 2022. Acontece Arte e Política LGBTI+; ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais); ABGLT (Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos). Florianópolis, SC: Acontece, ANTRA, ABGLT, 2023.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MUÑOZ, Francisco A. (ed.). **La paz imperfecta**. Granada: Universidad de Granada, 2001a.

MUÑOZ, Francisco A. La paz imperfecta. *In*: LÓPEZ MARTINEZ, M. *et al*. (org.). **Enciclopedia de paz y conflictos**: L-Z. Granada: Editorial Universidad de Granada, 2001b.

OSWALD, Úrsula; SERRANO OSWALD, Serena Eréndira (coord.). **Riesgos socioambientales, paz y seguridad en América Latina**. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. México: UNAM, 2018.

PASSEGGI, Maria da Conceição *et al*. Narrativas autobiográficas com crianças na pesquisa qualitativa em educação: reflexões sobre procedimentos de análise. **CIAIQ 2017**, v. 1, 2017.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, v. 27, p. 369-386, 2011.

PASSETTI, Edson; OLIVEIRA, Salete (org.). **A tolerância e o intempestivo**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

PAUGAM, Serge. O enfraquecimento e a ruptura dos vínculos sociais: uma dimensão essencial do processo de desqualificação social. *In*: SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 69-88.

PEREIRA, Vinicius Tonollier; GUARESCHI, Pedrinho A. Representações sociais da psicologia sobre os usuários do CRAS: culpabilização dos sujeitos em situação de vulnerabilidade social. **Diálogo**, n. 26, p. 9-24, 2014.

PODER 360 (Brasil). Veículos de mídia decidem omitir nomes de autores de massacres. 2023. Disponível em: https://www.poder360.com.br/midia/veiculos-de-midia-decidem-omitir-nomes-de-autores-de-massacres/. Acesso em: 10 abr. 2023.

POMBO-DE-BARROS, Carolina Fernandes; ARRUDA, Angela Maria Silva. Afetos e representações sociais: contribuições de um diálogo transdisciplinar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, p. 351-360, 2010.

PROUDHON, Pierre-Joseph. A guerra e a paz. **Verve. Revista Semestral Autogestionária do Nu-Sol**, n. 19, 2011.

RATEAU, Patrick *et al*. Social Representation theory. *In*: VAN LANGE, Paul A. M.; KRUGLANSKI, Arie W.; HIGGINS, E. Tory. **Handbook of theories of socialpsychology**. Los Angeles: Sage, 2012.

RISTUM, Marilena. Violência na escola, da escola e contra a escola. *In*: ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P.; AVANCI, J. Q. (org.). **Impactos da violência na escola:** um diálogo com professores [online]. Rio de Janeiro: Ministério da Educação; Editora Fiocruz, 2010. p. 65-93.

SALLES FILHO, N. A. **Cultura de paz e educação para a paz**: olhares a partir da teoria da complexidade de Edgar Morin. 2016. 357 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

SANTOS, André Felipe Costa. **Construção e validação de uma matriz de referência para o estudo das representações sociais sobre educação para a paz-tolerância**. 2017. 256 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SANTOS, André Felipe Costa. **Educação para a paz**: representações sociais de jovens do ensino médio público sobre a tolerância/intolerância. 2021. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

SANTOS, André Felipe Costa; SOUSA, Clarilza Prado. A relevância de estudos em representações sociais versados com as pesquisas para a paz no desenvolvimento de uma educação para a paz. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 37, p. 93-113, 2017. DOI: https://doi.org/10.5935/2238-1279.20170042

SANTOS, André Felipe Costa; SOUSA, Clarilza Prado. Sujeito relacional: ensaio sobre o conflito. *In*: MOREIRA, R. M.; ROCHA, J. C. C. C. de; SERVO, M. L. S. (org.). **Representações sociais e seus diversos olhares**. Curitiba: CRV, 2018. p. 27-43.

SANTOS, André Felipe Costa; SOUSA, Clarilza Prado; SERRANO OSWALD, S. E. Tendências & desafios dos estudos em educação para a paz no Brasil. **Educação Unisinos**, p. 1-21, 1º fev. 2023.

SANTOS, André Felipe Costa; SOUSA, Clarilza Prado. Education for peace: analysis of the cultural conditions of development in Brazil. **Práxis Educativa**, v. 14, n. 2, p. 638-658, 2019.

SAWAIA, Bader. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. *In*: SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 99-120.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STREECK, Wolfgang. **Tempo comprado**: a crise adiada do capitalismo democrático. São Paulo: Boitempo, 2019.
STREECK, Wolfgang. **Tempo comprado: a crise adiada do capitalismo democrático**. Boitempo Editorial, 2019.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TOURAINE, Alain. **Pensar outramente**: o discurso interpretativo dominante. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

UNICEF *et al*. Violencia escolar en América Latina y el Caribe. Superficie y Fondo. 2011. Disponível em: https://www. unicef. org/lac/violencia_escolar_OK.

VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso; SOUSA, Clarilza Prado. Uma investigação da historicidade das representações sociais. **Temas em Psicologia**, v. 19, n. 1, p. 205-218, 2011.

WANDERLEY, Mariangela Belfiore. Refletindo sobre a noção de exclusão. *In*: SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 17-28.

WEBER, Max. **Metodologias das ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2022.

WIEVIORKA, M. O novo paradigma da violência. **Tempo Social**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 5-41, maio 1997.

WIEVIORKA, Michel. **Retour au sens: pour en finir avec le déclinisme**. Robert Laffont, 2015.

ZALUAR, A. **Violência e crime**: o que ler na ciência social brasileira (1970-1995). São Paulo: Sumaré, 1999.

Revisores de línguas e ABNT/APA: *Profa. Claudia Guarnieri*

Submetido em 09/09/2023 **Aprovado em 14/12/2023**

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)