

Sistemas de representação e mediação simbólica da violência na escola

Pedro Humberto Faria Campos
phd2001@terra.com.br - Universidade Católica de Goiás

Ana Raquel Rosas Torres
Universidade Católica de Goiás

Silvia Pereira Guimarães
Universidade Católica de Goiás

Resumo

Educadores, pais e alunos, atores sociais participantes diretos do contexto escolar, convivem cotidianamente com a violência, cuja complexidade tem exigido cada vez mais dos estudiosos reflexões que não se concentrem na violência reduzida simplesmente ao plano físico. Nesta perspectiva, o presente trabalho teve como objetivo abordar o fenômeno da violência no meio escolar enquanto um sistema complexo mediado por processos simbólicos e representacionais. Este estudo foi realizado em uma escola pública de Goiânia, tendo como participantes professores, pais de alunos e adolescentes-alunos. Foram realizadas entrevistas semi-diretivas cujo eixo temático era a violência na escola. Foram considerados três níveis de análise, o primeiro referente à identificação dos elementos consensuais, o segundo, aponta a posição dos diferentes grupos de sujeitos face a este campo comum, e o terceiro nível busca compreender a ancoragem destas posições nos metassistemas ideológicos e institucionais. Os dados indicam que os adolescentes apresentaram uma representação mais funcional (cotidiana) da violência, enquanto nos adultos esta representação assume um caráter mais normativo (abstrato). Professores e os pais, apesar de perceberem a existência de violência, localizam-na como estando distante da realidade de seus jovens. Os resultados parecem indicar que o posicionamento dos sujeitos é fortemente marcado pelo sistema ideológico que regula as relações entre os gêneros e pelo sistema institucional, através do qual o discurso dos sujeitos sofre forte influência de seu papel na instituição escolar.

Palavras-chaves: Violência na escola. Representações sociais. Mediação simbólica.

Representational systems and symbolic mediation of violence in the school

Abstract

Education workers, parents, students, social actors directly involved in the school context, have to deal daily with violence, whose complexity has been demanding, from scholars, reflections that do not reduce violence to physical aspects. In this perspective, this work had as objective to tackle the violence phenomenon at school as a complex system mediated by symbolic and representational processes. This study was carried out at a public school in Goiânia and had as participants teachers, students' parents and teenager students. Three levels of analyses were considered. The first one is related to the identification of consensual elements; the second one shows the position of different groups of participants in face of this common field; the third level tries to comprehend how those positions anchor on the ideological and institutional meta-systems. Data indicates that teenagers show a more functional representation about violence, while the adults show a more normative and abstract representation. Although teachers and parents perceive the existence of violence, they locate it far way from young people reality. The results seem to indicate that participants' position is strongly marked by an ideological system that mediates the relations between the genders and by the institutional system, through which the participants' discourse is influenced by their institutional roles.

Key-words: Violence at school. Social representations. Symbolic mediation.

Introdução

A crescente notoriedade que o fenômeno da violência no meio escolar tem alcançado na mídia brasileira vem atraindo a atenção de diferentes segmentos da sociedade civil. Educadores, pais e alunos, atores sociais participantes diretos deste contexto, convivem cotidianamente com a emergência deste fenômeno cuja complexidade tem exigido cada vez mais dos estudiosos reflexões que não se concentrem na violência reduzida simplesmente ao plano físico, mas que conceba a violência enquanto sistema de representação e mediação simbólica. Partindo desta perspectiva, o presente trabalho teve como objetivo abordar o fenômeno da violência no meio escolar enquanto um sistema complexo mediado por processos simbólicos e representacionais grupais que se inter-relacionam e se auto-regulam.

Dentro do quadro de investigações realizadas no contexto da violência na escola, estudos recentes realizados com adolescentes (CAMPOS, 2000; CAMPOS e

GUIMARÃES, 2003; OLIVEIRA e CAMPOS, 2003) apontam a violência como fenômeno vinculado às suas experiências de vida e presente no cotidiano da escola. O contato direto com esta realidade encontra expressão no discurso detalhado desses jovens sobre episódios de violência física, uso de armas, influência de gangues e drogas, falta de segurança e atuações policiais violentas.

Nessa mesma perspectiva, estudos tendo como foco a percepção dos adultos (pais de alunos e professores) dentro do contexto da violência escolar (CLEMENCE et al., 2002; OLIVEIRA e CAMPOS, 2003) destacam as disparidades e aproximações das representações formuladas pelos diferentes grupos. Nestes estudos, grupos de professores apontam as falhas na educação familiar como sendo as grandes responsáveis pela violência nas escolas em geral, porém percebem a “sua” escola como não-violenta. Já os pais concentram seus discursos na violência existente na sociedade como um todo, englobando portanto a escola, porém, esta violência é percebida como distante da realidade cotidiana dos filhos.

Assim, presente estudo propõe tratar o fenômeno da violência nas escolas como um sistema de mediação simbólica, envolvendo diferentes agentes e um conjunto de representações e práticas elaboradas e desenvolvidas por estes mesmos grupos de agentes dentro de um contexto social específico que é a escola.

Violência Como Fenômeno Societal

Definir a violência como intervenção física e voluntária de um agente (grupo ou indivíduo) contra outro agente visando intencionalmente impor a vontade do primeiro e/ou causar dano, destruir, ofender e coagir; aproxima o conceito de violência do campo da violência interpessoal e do campo da *agressão* como disposição básica do indivíduo.

Em um trabalho importante de síntese das teorias e modelos de estudo sobre a agressão, Moser (1991) retoma uma premissa fundamental, segundo a qual a agressão, preenche funções essenciais à sobrevivência do indivíduo e mesmo à continuação da espécie. Em uma análise cuidadosa, este autor põe em evidência as falhas nas explicações baseadas no modelo da frustração-agressão, dado que nem toda frustração gera automaticamente uma conduta agressiva. Evidentemente, se a frustração está associada a condutas agressivas, como construto ela não é suficiente para explicá-las. Berkowitz e Lepage (1967) e Buss (1966) demonstram o caráter relativo da frustração como causa da agressão, mediada pela presença ou ausência de indicadores evocativos, pela variável intencionalidade e pela avaliação geral do comportamento dos outros agentes envolvidos na interação.

Mas sobretudo, deve-se compreender que um ato agressivo, mesmo quando inserido no estrito espaço do que se chama de “relação interpessoal”, é sempre um social: ele

sempre existe em um contexto, um contexto de indivíduos que se situam em uma estrutura social, que ocupam papéis sociais, que se orientam por valores que definem a natureza e as possibilidades desta mesma relação. Do mesmo modo, não se pode esquecer que existem diferentes tipos de violência, segundo os diferentes tipos de motivação e os diferentes graus de aceitabilidade social.

A noção de agressão é, de algum modo, consubstancial ao universo das interações interpessoais, mas o termo “violência” deve se inscrever para além da perspectiva do dano causado, intencionalmente ou não, reativamente ou não. O termo violência exige a referência a uma *norma*, pois ela remete a um *excesso*, um abuso.

Adotamos uma perspectiva segundo a qual a violência interpessoal é compreendida como um construto próximo à agressão e corresponde a um excesso do irracional (SANTOS, 2002; 1995), excesso de um ato cujas motivações profundas não são do registro do racional: a agressão se torna violência quando *irracionalmente* ela se torna um ultrapassar dos limites de uma norma aceitável do uso da agressão nas relações.

A violência é um fenômeno complexo multi-determinado que não pode ser analisado de forma isolada, ele deve ser refletido a partir de uma dimensão estrutural, envolvendo desigualdade e exclusão social; de uma dimensão interpessoal, relacionada aos conflitos interpessoais; e a partir de uma dimensão simbólica, envolvendo os processos representacionais que intervêm diretamente na construção e dinamicidade da realidade social.

Ainda assim, não se pode dizer que a noção de violência é, em si, uma noção polissêmica. Maior correção está em dizer que a palavra, violência, é objeto de uma polifasia cognitiva. Neste sentido ela, enquanto cognema, serve de receptáculo, de significativo, para diferentes manifestações, diferentes eventos. De fato, dizer que determinado conjunto de eventos/fenômenos se inscrevem no significado de “violência” depende de uma teoria prévia do que seja “violência”. Para além desta abordagem, deve-se, sobretudo, constatar que a violência é objeto de uma gestão “psicológica” por parte das pessoas, os fenômenos nomeados como sendo violência são cotidianos na vida dos indivíduos que habitam os grandes centros urbanos. Não somente as percepções das situações concretas são marcadas por estas “teorias prévias” da violência, como também as condutas, os comportamentos a serem adotados são também condicionados por estas mesmas teorias.

Assim, há que se distinguir o que são os fatos, das percepções acerca dos mesmos fatos. Neste caso há que se distinguir claramente a violência, do sentimento de segurança/insegurança. Pois, se os atos concretos de violência têm um impacto sobre o sentimento de insegurança, este último não é exclusivamente dependente dos fatos violentos em si. A consequência deste paradoxo é que se pode viver (realizar as atividades cotidianas, corriqueiras) em um meio violento sem perceber a violência

deste meio até que um evento vitimize diretamente o indivíduo de forma trágica; ou pode-se viver com grande insegurança em um meio cujos eventos de violência não são tão frequentes. Também este paradoxo é inquietante em relação à violência na escola: não se pode saber se a mídia (por seu enfoque de “sociedade espetáculo”) extrapola a medida real dos acontecimentos ou se os jovens (escolares) se ajustam a uma mudança normativa que passa a admitir, cada vez mais, o uso da violência como forma legítima de regulação dos conflitos interpessoais e intergrupais.

No campo das ciências humanas, podemos dizer, a partir de uma distinção proposta por Moscovici (1992), que a violência é um “fato nominado”, em oposição aos “fatos anônimos”. A violência, para ser um fato, requisita uma visão, uma concepção. Dito de outro modo: a violência como fato é duplamente uma construção social. Primeiro, no sentido que ela ocorre no interior das relações de poder (e é bom salientar que as sociedades modernas são constituídas majoritariamente por relações assimétricas de poder); e, em segundo lugar, que a própria percepção, doravante diremos representação, é um produto social, conhecimento que é gerado nas interações sociais e por elas mantido.

Como produto social, as representações sociais da violência guardam a marca da posição social de cada agente e a marca dos conflitos sociais que sustentam estas mesmas representações. Como conhecimento socialmente gerado e socialmente partilhado, elas produzem duas conseqüências:

- uma vez instalada, uma dada representação social da violência resiste à mudança, ou seja, uma aumento real do grau de insegurança de uma dado sítio urbano não produz de imediato mudanças nas condutas de prevenção;
- uma dada representação da violência funciona como uma norma social autorizando o que é comum (frequente); o que é eventual (excepcional) e o que é inaceitável.

Trata-se pois, de uma noção que recobre uma vasta gama de eventos e fenômenos nos quais o ato violento é a expressão da imposição das necessidades, expectativas e vontades de um ator social sobre as necessidades, expectativas e vontades de outro ator. Nesse sentido, a violência é reconhecida como a expressão de um conflito, no interior de uma dinâmica de poder (Kuyumjian,1998; Wieviorka,1997; Adorno,1994). Vale pontuar que, em suas múltiplas expressões, a violência manifesta-se como um exercício de poder tanto mediante força física, quanto psicológica, moral, política ou econômica.

Com relação especificamente ao fenômeno da violência nas escolas, alguns pesquisadores (Guimarães, 1996; Cardia, 1997; Lucinda et alli, 1999) concentram esta problemática em torno de cinco dimensões, as quais aparentemente agrupam

satisfatoriamente as manifestações de violência diretamente ligadas à escola: (a) intervenção prejudicial de grupos externos dentro da escola; (b) depredação das instalações escolares, (c) agressões entre estudantes; (d) agressões entre adultos e estudantes (crianças ou adolescentes); violência doméstica, cujas conseqüências são identificadas (diagnosticadas) na escola.

Estas “manifestações” que afetam diretamente a escola podem estar, segundo os autores, associadas à desvalorização social da escola na atualidade. Por sua vez, a desvalorização é o resultado da ação de diferentes fontes: (a) rebaixamento das condições de trabalho no meio escolar, (b) negligência dos responsáveis públicos quanto às instalações escolares e, (c) a ação da mídia, através da difusão de cenas de violência na escola e da incitação ao consumismo.

Assim, dentro deste quadro geral, podemos afirmar que a violência é um fenômeno do qual a mediação simbólica é constitutiva. Conseqüentemente, é necessário reconhecer o papel fundamental que exercem as representações sobre as práticas sociais, sejam estas violentas ou não. Neste sentido, nos parece bastante pertinente estudar a violência como sistema simbólico complexo no qual um conjunto de atores, representações e práticas entram em interação. Falaremos, então, de sistema de representações e práticas sociais.

Considerando a violência como um dado cultural e societário, suas manifestações encontram variações segundo o contexto sociocultural e são dotadas de valores complexos e diversificados. Na sociedade contemporânea, o fenômeno da violência tem atingido preferencialmente os jovens, em especial os adolescentes. Dados estatísticos recentes (ADORNO, 1999; CARDIA, 1998; CARDIA e SCHIFFER, 2002) indicam que o envolvimento de jovens em práticas e atos violentos (tanto como agentes quanto como vítimas da violência) vem crescendo; vale ressaltar que estes índices vêm crescendo em taxas equivalentes ao crescimento da violência como um todo.

Outro ponto que tem recebido destaque entre diversos pesquisadores (DIMENSTEIN, 1995; LUCINDA ET AL., 1999; STEINER, 1986; VELHO, 1996; ZALUAR, 1996) é a tendência à banalização da violência na sociedade contemporânea e no cotidiano dos indivíduos. Com a atual mudança cultural e as transformações do sistema de valores e das relações sociais, observa-se uma crescente disposição cultural de se considerar os fenômenos de violência explícita (atos agressivos) como sendo, além de freqüentes, “comuns”, “naturais”, “corriqueiros”, “banais”. Fundamentalmente, trata-se da legitimação do uso da agressão (física ou “simbólica”) como forma de regulação/resolução dos conflitos de interesses, sejam entre pessoa ou grupos. Esta disposição encontra-se claramente ilustrada pelos noticiários televisivos que mostram assassinatos e brutalidades por

motivos cada vez mais banais, e que não mais chocam os telespectadores, de um modo geral.

Além disso, essa banalização da violência tem ainda uma outra face enfatizada nos estudos realizados com adolescentes de diferentes classes sociais, que é o reconhecimento da violência somente nas situações marcadas pela existência do ato agressivo, ou seja, uma assimilação da noção ou da representação de violência ao ato agressivo e, prioritariamente, ao ato agressivo resultante em morte.

A banalização da violência, enquanto objeto de análise, não pode ser abordada como fenômeno isolado e único, mas a partir de uma perspectiva que abrange dimensões múltiplas e que deve incluir necessariamente os aspectos culturais. Lucinda et al. (1999) apontam para a relação direta entre a crescente banalização da violência e a naturalização de comportamentos violentos para a cultura de massa.

Dentre as diferentes manifestações de violência em nossa sociedade, a violência em meio escolar constitui um grave problema que tem ocupado a atenção de diversas instituições educacionais, de assistência e promoção social, bem como autoridades. A escola, instituição responsável pelo aprendizado regular e técnico, como também pela transmissão dos valores culturais e princípios normativos da sociedade, tem sido locus de manifestação crescente das práticas violentas.

A instituição escolar enquanto espaço de promoção de desenvolvimento humano não deve ser concebida como sistema fechado. A escola constitui em si um sistema de interação que é sensivelmente permeável ao seu universo exterior, de forma que as manifestações violentas só podem ser compreendidas dentro dessa dimensão mais ampla. Neste sentido, vale lembrar que a contribuição do modelo inatista de explicação da agressividade humana mostra-se reducionista e, neste contexto, imprópria. Como detalha Moser (1991), considerar os impulsos agressivos como sendo gerados espontaneamente pelo organismo, constituindo-se, portanto, como característica inevitável do comportamento humano desconsidera aspectos interpessoais e socioculturais inerentes a qualquer organização social.

Uma visão mais mecanicista do fenômeno da violência busca estabelecer uma relação automática causal entre pobreza e violência. Assim, onde se encontrasse um “meio desfavorecido”, encontraríamos um “meio violento”. Nessa linha de estudos, a pobreza é a causa, senão única, pelo menos principal, da violência. Porém, uma outra corrente de estudos (FALEIROS, 1998; LUCINDA et al.,1999; ZALUAR, 1996;) propõe a substituição desta visão causalista entre miséria e violência por uma abordagem mais ampla, que inclua as formas pelas quais as relações sociais violentas se concretizam, modulam-se e se corporificam através de micro-poderes exercidos nas relações sociais. Somente a pobreza e as condições de vida a ela associadas não seriam suficientes para explicar o fenômeno da violência, que deve incluir uma modificação nos padrões de valores (VELHO, 1996).

Assim, os chamados “processos simbólicos” encontram-se dotados de importância determinante nos estudos dos fenômenos sociais complexos como a violência, e também nas ciências sociais como um todo. Dentro da Psicologia Social, os aspectos simbólicos e representacionais são contemplados particularmente pela Teoria das Representações Sociais (TRS) (ABRIC, 1994; FLAMENT, 1989; JODELET, 1996; MOSCOVICI, 1962; ROUQUETTE, 1995).

Segundo essa teoria, uma representação social apresenta-se como um sistema de valores, idéias e práticas, produto direto da interação e comunicação. É “uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, tendo uma orientação prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 1989, p.36). Ela é, ao mesmo tempo, produto e processo de uma atividade mental, através da qual ele atribui um significado específico. Desse modo, a representação não é um simples reflexo da realidade, ela é uma organização significativa.

Na perspectiva da Teoria das Representações Sociais (TRS), a violência, enquanto fenômeno cultural, é um objeto social que suscita representações, as quais intervêm em uma dada realidade social, sendo que esta última, ela também, se configura como objeto de representação para os diferentes atores sociais.

A fim de compreender a relação entre as representações e o universo das condutas e comportamentos (as práticas sociais), podemos destacar duas importantes funções de uma representação: a função de orientação e a função de justificativa. Nesse sentido, Abric (1989, p.202) aponta que

As representações produzem a “antecipação” dos atos e das condutas (de si mesmo e dos outros), e a “interpretação” da situação dentro de um sentido pré-estabelecido, graças a um sistema de categorização coerente e estável. Iniciadoras das condutas, elas permitem sua “justificativa” em relação às normas sociais e sua integração.

Um aspecto central nesta perspectiva é o das relações de determinação entre práticas sociais e representações. Em trabalhos anteriores, um dentre nós (CAMPOS, 2003) já havia desenvolvido a idéia segundo a qual, em situações sociais complexas, os sujeitos elaboram uma representação global desta mesma situação, representação que engloba um conjunto de representações relativas aos objetos diretamente em interação, assim como as representações do papel dos agentes nesta mesma situação. O modelo toma por base os trabalhos acerca da “representação global da situação” de Codol (1974, 1970), nos quais o autor demonstra que os sujeitos, colocados em uma situação fundada no paradigma dos jogos, elaboram uma representação total da situação, a qual é composta, no mínimo, de quatro elementos: a representação de si mesmo, a representação do outro, a representação da tarefa e a representação do

contexto. Este “modelo” foi estendido e aplicado à situação de exclusão dos meninos e rua no Brasil e à representação global desta situação para os educadores sociais que se ocupam destes meninos (CAMPOS, 1998).

Assim, o presente estudo teve como objetivo primeiro conhecer e compreender os processos simbólicos, mais especificamente os processos representacionais que atuam na mediação das relações entre práticas sociais e valores sociais relativos à violência em meio institucional escolar; e, como objetivo derivado, produzir uma primeira aproximação do fenômeno com um sistema de mediações entre representações e práticas, do qual os sujeitos se servem para realizar a gestão simbólica da violência no cotidiano das escolas.

O estudo da gestão simbólica da violência na escola, a partir de um “modelo posicional”

Neste trabalho buscamos também mostrar o interesse particular que representa uma perspectiva metodológica particular, aplicada ao campo da violência na escola e, em especial, ao estudo das representações sociais nele envolvidas. Neste sentido, retomamos a abordagem teórica proposta por W. Doise. A perspectiva da *Escola de Genebra*, no estudo das representações sociais é conhecida por expressões variadas: “abordagem quantitativa da representações sociais”; abordagem das “tomadas de posição ou dos *princípios organizadores das tomadas de posição*”; abordagem multivariada das diferenças individuais; ou ainda, de um modo mais genérico, como “psicologia societal” (DOISE, 2002).

Um primeiro aspecto a ser destacado é a noção de consenso. A idéia de “saber partilhado”, e sobretudo, da parte consensual (“comum a todos ou quase todos”) deste mesmo saber, pode ser qualificada, pelo menos de duas maneiras: primeiro, o consenso como um acordo entre os indivíduos manifestado pela similitude (proximidade ou não) das respostas (usualmente estudado pela abordagem fundada na *teoria do Núcleo Central*); ou, em segundo lugar, como partilha de pontos de referência, “tomadas de posição” que exprimem, tanto estatística quanto conceitualmente, a *diferença*. Assim, pode-se pensar que o “metassistema social” (constituído pelos grandes sistemas do pensamento social, os grandes “sistemas de crenças” ou sistemas “ideológicos” - *de la pensée sociale* - bem como o sistema institucional, podem constituir-se em *pontos de referência comum*, portanto organizadores de um consenso que permite diferentes posicionamentos.

Devemos salientar que, ao reintroduzir a diferença como foco de análise e compreensão dos fenômenos representacionais coletivos, não se está tratando de “variações” individuais no sentido exato do termo; não se trata em absoluto de diferenças do tipo traços de personalidade, mas antes, de “*posições individuais*”

ordenadas (regidas) pelas “*appartenances*” (“pertencas”) sociais, pelo contexto social, por “regularidades de ordem social”. Assim, o estudo das representações sociais, nesta perspectiva, constitui-se da análise das regulações efetuadas pelo metassistema social sobre o sistema cognitivo, assim como a análise explícita das vinculações entre estas mesmas representações sociais e posições específicas (dos grupos ou sujeitos) dentro de um conjunto de relações sociais. As grandes representações, ou as “famílias de representações sociais”, como prefere Moscovici, (2003), constituem uma parte do chamado *metassistema social*. A rigor, as representações sociais de ordem mais ampla (ou “societal”) constituem a principal fronteira entre o metassistema social e os sistemas cognitivos dos indivíduos; enquanto as representações de menor amplitude podem ser tratadas como um “sistema cognitivo de um grupo, acerca de um objeto social”. O estudo das grandes representações, na abordagem das “tomadas de posição”, deve então seguir dois princípios, pelo menos:

- Os estudo das RS deve levar em conta as diferenças interindividuais
- A organização do campo de uma representação não se reduz a um trabalho de categorização dos elementos ; mas se funda *também* sobre o posicionamento dos sujeitos face a uma ou mais dimensões sociais.

Justamente, do ponto de vista empírico e sob a perspectiva daqueles que desejam e/ou devem intervir sobre a realidade social, quando estudamos um grupo social concreto e específico (seja com objetivos analíticos ou de ação) devemos nos interessar pela parte consensual da representação, visto que é ela que define a identidade do grupo. Neste sentido, o *software* ALCESTE (*Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte*) funciona como um auxiliar informatizado que faz aglutinar frases (trechos do discurso), aparentemente diferentes em seu enunciado, mas próximas em uma relação de significado. O ALCESTE coloca em evidência aglomerados (mundos lexicais) de palavras (palavras-plenas) que têm por referência um mesmo núcleo de sentido.

... uma afirmação é considerada uma expressão de um ponto de vista, isto é, um quadro de referência, dita por um narrador. Este referencial traz ordem e coerência às coisas sobre as quais se está falando. Quando se estuda um texto produzido por diferentes indivíduos, o objetivo é compreender os pontos de vista que são coletivamente partilhados por um grupo social em um determinado tempo (...) O pressuposto do ALCESTE é que pontos diferentes de referência produzem diferentes maneiras de falar, isto é, o uso de um vocabulário específico é visto como uma fonte para detectar maneiras de pensar sobre um objeto. (KRONBERGER e WAGNER, 2002, p.427)

Assim, a associação de palavras dotadas de sentido (portadoras de sentido) que aparecem com frequência constituem os chamados “mundos lexicais”. Palavras-pletas e mundos lexicais constituem, para um dado grupo social, uma espécie de *estrutura do texto*, que, por sua vez, reflete a estrutura da representação social do objeto social enfocado (ou no texto ou em um conjunto de entrevistas). Dito de outro modo, a estrutura de um texto, produzido por um grupo de indivíduos acerca de um objeto social, reflete uma certa “semântica grupal” acerca deste mesmo objeto. Uma semântica de *referência* para os vários relatos e sentidos atribuídos pelos indivíduos ao objeto. face à uma mesma referência semiológica (uma mesma representação do objeto) os sujeitos podem tomar posições variadas.

Deste modo, propõe-se, segundo modelo proposto por Ângela de Oliveira Almeida (RIBEIRO, 2000) e desenvolvido também em colaboração com pesquisadores do NEP¹ (COSTA e CAMPOS, 2003; OLIVEIRA e CAMPOS, 2003), uma análise que opera em três níveis, todos amparados pelos tratamentos estatísticos do ALCESTE sobre o material discursivo obtidos de entrevistas. No primeiro nível opera-se a identificação do campo comum (campo consensual); no segundo nível, identifica-se o posicionamento dos sujeitos ou grupos face aos campos comuns; e, finalmente, no terceiro nível, busca-se compreender os posicionamentos identificados, através de sua ancoragem em *metassistemas* institucionais ou ideológicos. Esta terceira fase se ampara em elementos não textuais.

Um estudo da violência em uma escola como sistema de gestão simbólica: primeira aproximação

Este estudo foi realizado com três grupos de sujeitos, sendo que o primeiro foi constituído de 15 professores de uma escola estadual situada em um bairro de classe média baixa na cidade de Goiânia (Goiás), que lecionavam para turmas de 8ª série ao 2º ano do ensino médio. Este grupo era formado por 9 mulheres e 6 homens, com idades variando entre 18 e 45 anos. O segundo grupo foi composto de 26 adolescentes estudantes desta mesma escola, sendo que 12 eram do sexo feminino e 14 eram do sexo masculino, na faixa etária de 14 a 17 anos. E, finalmente, o terceiro grupo teve como participantes 16 pais de alunos do mesmo colégio, sendo 11 mães e 6 pais de alunos, com idades variando entre 33 e 45 anos.

Com o conjunto de sujeitos foram realizadas entrevistas semi-diretivas, cujo eixo temático central era a violência na escola. As entrevistas foram gravadas, transcritas e posteriormente tratadas como discursos.

¹ Núcleo de Estudos Psicossociológicos da UCG

Os dados textuais obtidos através das entrevistas foram submetidos a uma análise lexicográfica utilizando-se o *software* ALCESTE.

1º nível de análise: Identificação do campo comum, conteúdo consensual na representação de violência nas escolas

A análise do corpus total, obtido através das entrevistas, revelou a existência de 6 classes, organizadas em 2 grande blocos. A seleção das palavras que compõem cada classe foi realizada considerando-se a frequência e o percentual de distribuição de cada palavra em cada classe, considerando-se os χ^2 encontrados. Assim, as Classes 1 e 6, estão correlacionadas a 0,76, e conjuntamente, apresentam correlação de 0,48 com a Classe 5. A este bloco atribuímos o título de “Violência como fenômeno presente nas relações interpessoais e na escola”, este sentido fica melhor esclarecido com o detalhamento das classes abaixo.

Classe 1 – Título: *Banalização da violência nas relações interpessoais e na escola*

Esta classe é composta por relatos de emergência de atos violentos nas relações de amizade e coleguismo, justificados por razões banais. Trata-se de um discurso onde uma violência sutil, muitas vezes camuflada, apresenta-se de forma corriqueira e cotidiana, sendo aparentemente considerada pelos sujeitos como “comum”, “aceitável”. As narrativas de atos de agressão se inscrevem em contextos de relações entre pessoas (ou, menos freqüente, entre pessoas e grupos).

Palavras mais aglutinadoras (segundo o χ^2 associativo) : minha (127,46), estava (72,71), amiga (72,17), falou (69,43), chegou (49,62), sair (45,94), perto (45,69), colega (45,34), shopping(44,4), gosto (44,02).

A classe engloba 15,28% das unidades de contextos (frases, artificialmente recortadas pelo ALCESTE)

Extratos do discurso da classe 1:

- *Às vezes eu pedia meu pai para sair, ir numa festa. Ele não deixava. Pedia para namorar e ele não deixava. Eu ficava quieta em casa, trabalhando.*

- *Depois ela chegou na minha amiga e falou outras coisas de mim. Eu fiquei super grilada porque eu não gosto de fofoca. Eu cheguei nela. Então o nervo me subiu mesmo.*

- *A mulher falou que já tinha registrado em ata. Então o pai dela veio aqui e rodou a baiana, resolveu.*

- *Sem querer peguei e esbarrei nela. Ela já chegou numa menina e falou que ia me bater, que não sei o quê. Eu falei assim, eu não dei motivo pra ela me bater.*

- *Na hora eu fiquei sentada porque não precisava chamar ele daquele jeito na sala. Chamava num canto e conversava. Foi na frente de todo mundo, foi chato isso.*
- *Ela me deu a neném e eu fui embora. Eu saí chorando de lá. Machuca. Ela ainda é minha irmã.*

Classe 6 – Título: Comparação das condições de vida e violência, entre o passado e a atualidade.

Nesta classe, os sujeitos apresentam um discurso comparando a época de hoje e de “antigamente”. Afirmam que hoje os adolescentes não têm limites e “viram adultos muito cedo”; que antes havia mais respeito e a educação familiar era mais rígida. Afirmam ainda que hoje há mais violência e insegurança, e que muito disso está associado às falhas na educação atual. A classe engloba 8,05 % das unidades de contextos.

Palavras mais aglutinadoras (segundo o x² associativo) : era (129,22), Goiânia (108,58) , época (83,12) , interior (73,19) , melhorou (68,56) , reportagem (57,30) , rua (53,68) , insegurança (52,17) , ano (44,28).

Extratos do discurso da Classe 6:

- *Antigamente eram mais uniformes as opiniões, hoje em dia já começa a divergir. Eu acho que a preocupação com a sexualidade. Os jovens hoje desenvolvem a sexualidade mais rápido.*
- *Veja o ambiente como é. Aluno não respeita mais o professor. O que está acontecendo é uma transição. Tem mudado. Antigamente o cigarro era um absurdo. Menino de dezessete anos fumando na porta do colégio era um absurdo.*
- *Eu não vivi a época de castigos não. Sou mais nova do que isso. Não existia castigos na minha época.*
- *Era muito perigoso. Eu acho que o bairro melhorou muito.*
- *Na minha época da adolescência era cheia de tabus. O tabu contra o sexo era o maior tabu que existia. Mas não pense que existia, pois existe até hoje.*
- *Antigamente nem na porta era permitido. Antes determinados tipos de saias eram proibidas.*

Classe 5- Título: Roubos, brigas, drogas e outros atos agressivos, na escola

Nesta classe, os sujeitos descrevem os vários atos de violência presentes na escola, tais como brigas, roubos, agressões verbais etc. o discurso concentra relatos de violência verbal, atritos envolvendo gangues e brigas entre alunos, porém não há relatos de episódios de violência física considerada “grave” dentro da escola. Os sujeitos demonstram vivenciar a violência como algo muito próximo a eles, e estabelecem uma relação entre a violência e a droga. Esta relação é percebida a partir da agressividade do viciado e da violência do traficante.

Palavras mais aglutinadoras (segundo o x^2 associativo) : brigas (158,28), drogas (100,70), violência (68,47), existir (68,12), gangue (62,25), outros (59,76), aqui (55,36), pessoas (52,24), bater (51,41), grupos (50,17). A classe engloba 27,75 % das unidades de contextos

Extratos do discurso da Classe 5:

- *Roubar o boné já leva a pessoa a querer matar. Teve uma pessoa aqui no colégio um dia. Um menino roubou a camisa de um outro menino. No outro dia veio uma penca de malas para pegar o menino. Queria matar o menino.*
- *existe violência na escola sim. Sábado teve uma festa na escola. Teve uma briga fora da escola mas era com gente da escola mesmo.*
- *Eu já vi menino brigando por causa de namorada ou então porque um mexeu com o outro. Mas nas outras escolas também tem.*
- *Sempre tem alguém que traz droga para a escola. Uma pessoa que está drogada começa a bater em uma outra.*
- *Porque outros alunos vêm aqui para brigar, vem conversar. Bater papo aqui. Muitos são malas, ficam fumando ali, são de outras escolas. Então muitas vezes a coordenadora chama a polícia.*

Um segundo bloco é formado pelas Classes 2 e 3 (correlacionadas a 0,72), as quais, conjuntamente se correlacionam a 0,52 com a Classe 4. Este bloco pode ser intitulado de “*Causas e condições da violência na escola*”. As Classes deste bloco são detalhadas abaixo.

Classe 2- Título: Violência como inerente à pessoa e associada a “problemas psicológicos”

Nesta classe os sujeitos apresentam um discurso onde as causas da violência estão vinculadas à própria pessoa, ao seu caráter ou suas ações. É um discurso que destaca os aspectos da personalidade do indivíduo como elementos principais para a compreensão da violência, em especial a violência verbal e simbólica.

Palavras mais aglutinadoras (segundo o x^2 associativo) : futuro (87,36), questão (81,63), tanto (75,79), humano (67,02), psicológico (65,69), ladrão (54,89), verbal (51,38), violência (45,42), personalidade (43,89), homem (43,89). A classe engloba 8,37 % das unidades de contextos.

Extratos do discurso da classe 2:

- *Seja violência psicológica ou de qualquer forma. Condições de trabalho, lugar onde a pessoa trabalha. Acho que tudo isso pode influenciar.*
- *Tudo é questão da cultura do ser humano. Não é que você tem mais dinheiro, você vai ter mais educação. É que você tem mais opções.*
- *Eu não acredito que seja uma violência da escola. Eu acredito que seja uma violência da sociedade. Na minha opinião o jovem está sendo desviado da personalidade que o jovem teria.*

- *Se o professor tem uma atitude altamente estressante e violenta e às vezes grosseira com os alunos. É uma lei da ação e reação. O que ele doar vai ser o que ele vai receber.*
- *A violência vem do ser humano, na minha opinião. O ser vai ter sempre uma carga de violência dentro dele.*
- *Vai mais da pessoa. Se a pessoa já é agressiva e usa drogas, ela se torna mais agressiva.*

Classe 3- Título: Falta de diálogo, falta de interesse dos pais na vida escolar dos filhos, falta de interesse dos professores em intervir na violência na escola

Nesta classe os sujeitos apresentam um discurso que enfatiza a falta de diálogo e interesse dos pais pelos assuntos e pela vida dos filhos. Os sujeitos apontam que os pais deveriam conversar mais com os filhos, procurando saber o que eles fazem, dando conselhos e orientando. A ausência dos pais nas reuniões escolares é apontada como expressão dessa falta de interesse, mas encontra justificativa na “falta de tempo” dos pais. Também os alguns sujeitos apontam o fato que os professores não “se ocupam”, não se preocupam, com a violência que acontece na escola.

Palavras mais aglutinadoras (segundo o χ^2 associativo) : pais (272,71), filhos (210,67), família (64,63), mães (43,02), educação (41,40), carinho (38,43), fazer (37,77), errado (35,51), aceitam (30,91), diálogo (30,82). A classe engloba 18,52 % das unidades de contextos.

Extratos do discurso da classe 3:

- *Se o pai conversar mais com o filho saberá o que ele está tendo. Hoje está faltando é isso, dos próprios pais saberem mais da vida do filho, conversar mais.*
- *Tinha que ter mais diálogo na família. O que os professores deveriam fazer eles fazem, que é conversar, darem palestras.*
- *Os pais deveriam vir mais na escola. A maioria trabalha mas não pode deixar de vir. Eles poderiam revezar e vir mais. Até mesmo para os alunos sentirem que os pais se preocupam com eles.*
- *Acho que todos os pais deveriam participar mais da escola. Os pais participando mais da escola eles sabem mais o que acontece com os alunos. Conhecendo a escola fica mais por dentro do aluno, fica mais junto.*
- *A gente sabe quais alunos tem berço, que os pais deram educação, a gente percebe. Acho que tem tudo a ver. Problema familiar também influencia bastante.*

Classe 4- Título: Más condições materiais da escola e “destruição” da escola, como fatores associados à violência na escola

Esta classe detalha a precariedade das condições materiais e de funcionamento da escola. O discurso do grupo de alunos descreve os vários problemas materiais da escola como a falta de equipamentos, problemas na estrutura física, necessidade de reforma etc. Já no grupo dos pais as más condições materiais da escola encontram

referências diretas no abandono do governo e na falta de verba para o ensino público.

Palavras mais aglutinadoras (segundo o χ^2 associativo) : boa (113,66), professor (89,54), material (86,95), ensino (82,02), condições (71,06), governo (63,25), livro (53,65), estado (46,21), lanche (46,21), aluno (43,98). A classe engloba 22,03 % das unidades de contextos.

Extratos do discurso da Classe 4

- *A limpeza é boa. Acho que deveria melhorar mais, deveria ter mais equipamentos.*
- *Eu acho que eles deveriam ser melhor remunerados. E também falta muito material pedagógico. Falta livro, caderno, lápis. Porque tem muita gente que não tem condições de comprar.*
- *O estado acaba não colaborando com o ensino médio. Na maioria, com todos os ensinos. Não colabora para que o professor trabalhe bem. O professor precisa de materiais e verbas.*
- *São os alunos mesmo que acabam com a escola. O pouco que a escola tem, os alunos vão lá e destroem. Geralmente o auditório tem sempre alguma coisa estragada.*
- *O banheiro. O banheiro é muito nojento, sujo, muito sujo. Mas tem algumas coisas boas também.*
- *As condições materiais da escola não são boas não, mas também não adianta. Acabam de pintar ou arrumar o banheiro, então picham, escrevem.*

2º Nível de Análise: Posição dos sujeitos (Grupos) face ao campo comum, tipicidade e adesão dos grupos em relação às classes

As classes obtidas são, então, tomadas como *núcleos significantes*, nos quais se encontram distribuídos os conteúdos comuns existentes no campo. Neste ponto, devemos apresentar dois esclarecimentos. O primeiro refere-se ao limite mesmo da técnica de base do ALCESTE, que inicialmente constitui uma matriz, a partir das chamadas “unidades de contexto”; matriz que tem as palavras relevantes (chamadas de “palavras-pletas, que são, sinteticamente aquelas que portam algum significado) nas colunas e as unidades de contexto (frases recortadas artificialmente pelo ALCESTE) nas linhas: esta primeira matriz constitui a primeira classe. Em seguida, o programa opera uma divisão desta classe em duas, as quais deve distinguir da “maneira mais nítida possível de tal modo que as duas classes resultantes contenham vocabulários diferentes e, no caso ideal, não contenham nenhuma palavra sobreposta” (KRONBERGER e WAGNER, 2003, p.429), e assim sucessivamente, até que não se encontrem mais divisões. Pode-se dizer que o ALCESTE opera pela maximização das diferenças, dividindo o campo em dois, conforme a maior distância entre os χ^2 . Deste modo não se trata de uma distribuição detalhada do conteúdo comum, mas apenas um efeito de tomar as distâncias enunciativas como

uma forma de recortar o corpus discursivo. Dito de outro modo, as classes espelham os “mundos lexicais”, o que permite uma aproximação do consenso, porém sem configurá-lo em sua profundidade, sem o detalhamento de seus elementos, como seria possível em outra abordagem estrutural.

O segundo esclarecimento, decorrente do primeiro, é que as classes obtidas funcionam como “conteúdos de adesão” aos quais alguns sujeitos se aderem mais (são mais típicos) e outros não; e, do mesmo modo, para as variáveis introduzidas pelo pesquisador na análise, ou seja, as variáveis marcadas podem espelhar a adesão por categorias, que neste caso particular foram o gênero e o grupo de pertença institucional a saber alunos, professores ou pais de alunos. O reconhecimento dos “mundos-lexicais”, operacionalmente, das classes, permite então aproximar o segundo nível de análise que é o de identificar os posicionamento dos sujeitos, no nosso caso específico de interesse, os grupos (sujeitos coletivos), marcados pelo gênero e grupo institucional em relação à escola.

Um primeiro dado é fornecido ainda na distribuição das classes: o ALCESTE indica quais sujeitos e variáveis são mais típicos de cada classe.

Classe 1 - Esta classe apresenta um discurso característico do sexo feminino, principalmente de adolescentes alunas da escola.

Classe 6 - Discurso característico de adultos do sexo feminino, principalmente professoras.

Classe 5 - Esta classe apresenta um discurso característico do grupo de alunos do sexo masculino.

Classe 3 - Classe que expressa um discurso característico dos grupos de adultos (pais e professores).

Classe 2 - Esta classe expressa um discurso tipicamente feminino, porém não representa o discurso de nenhum grupo específico de sujeitos, em relação à instituição escolar (alunos, professores ou pais).

Classe 4 - Concentra um discurso das pessoas que estão diariamente presentes na escola, principalmente os alunos.

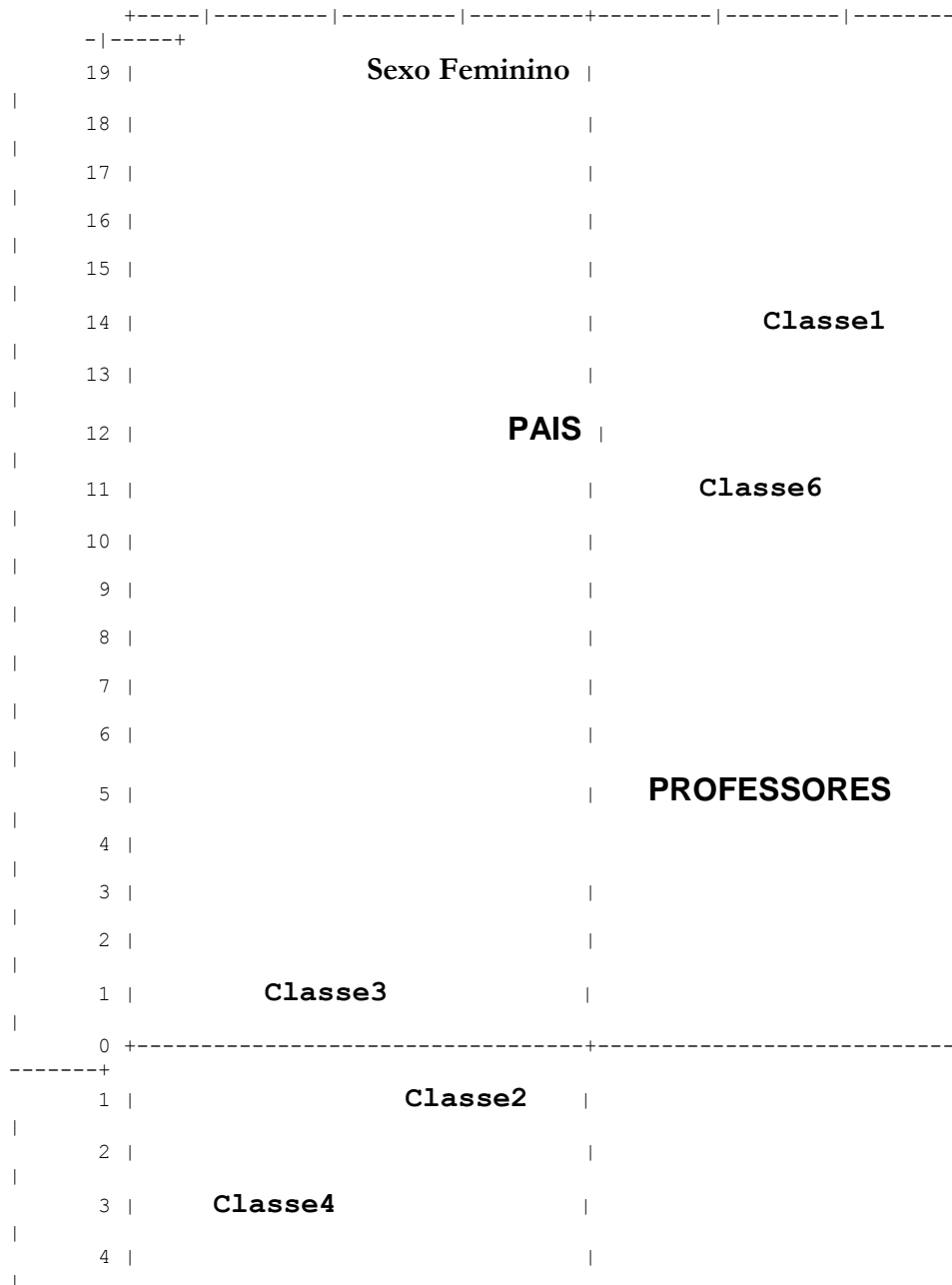
Uma Análise Fatorial de Correspondências (AFC) permite visualizar as diferenças encontradas na Classificação Hierárquica Descendente (CHD). A Figura 1 apresenta a projeção das palavras analisadas com associação das variáveis sociográficas distribuídas nos diferentes campos que determinam as classes. O Plano Fatorial acrescenta uma informação visual e complementa as informações de tipicidade já apontadas na CHD, conforme a distribuição das classes. Assim se reforçam os indícios que:

- a) os sujeitos do sexo feminino apresentam um discurso mais organizado em torno do pode se chamar de uma visão da violência mais centrada na pessoa, ou da violência como inerente à pessoa e às relações interpessoais. Não apresentam uma visão específica da violência na escola, mas enquadram os eventos de violência em histórias de conflitos interpessoais. Com relação à violência na escola, parece tratar-se de uma visão mais *normativa*, no sentido de uma descrição mais geral e marcada pela agressão física (não específica, não situada no cotidiano da escola). Este discurso é mais marcado pela relações interpessoais entre as alunas (também onde aparece uma descrição de agressões originadas por motivos banais) e mais marcado por uma comparação entre a juventude (a sociedade e a violência) de “hoje” e de “antigamente” (na época da juventude destes sujeitos) entre as professoras.
- b) O discurso dos sujeitos do sexo masculino parece marcado por uma visão mais operacional, *funcional* diríamos, da violência na escola; este discurso relaciona a violência na escola com a violência externa, sem descaracterizar os eventos no interior da escola. Esta mesma visão “operacional” está também marcada por uma proximidade com as classes 2, 3 e 4, ainda que em menor intensidade que a classe 5. Isto pode ser interpretado no sentido que os sujeitos do sexo masculino se atêm aos aspectos do *funcionamento* cotidiano da violência na escola: as “causas” e condições que favorecem a violência (classes 2 e 3) e as condições materiais ou estruturais da escola (classe4).
- c) Pode-se também supor que alunos e professores têm uma posição mais próxima em relação a uma visão que associa a violência a “problemas pessoais”, e esta é associada à família (falta de diálogo), e também às condições da escola. Contudo, a análise do conteúdo das frases indica que, de um lado, os professores alegam uma falta de interesse dos pais na vida escolar dos filhos e, de outro, os alunos apontam uma falta de interesse dos pais e dos professores na vida dos alunos, e acrescentam que os professores não se preocupam em buscar soluções para os problemas de violência, não se ocupando da prevenção ou da contenção da violência.
- d) Por fim, os posicionamentos identificados pela técnica do ALCESTE nos levam a supor uma distância entre os conteúdos de maior adesão de pais, com relação aos conteúdos mais presentes no discurso de alunos e professores. Dito de outro modo, os resultados parecem indicar uma distância dos pais com relação ao cotidiano da escola, no que se refere à

violência. Vale ressaltar que se tratava de pais que participam com certa regularidade das reuniões de pais.

e)

Figura 1 – Projeção das Classes e Variáveis Estudadas



		ALUNOS
5		
	6	
	7	
	8	
	9	
	10	
	11	
Classe5		
	12	
	13	
	14	
	15	
	16	
	17	
	18	
	19	Sexo Masculino
	20	
	+----- ----- ----- -----+----- -----	
- -----+		

3º Nível de Análise: Estudo da ancoragem dos posicionamentos dos sujeitos (Grupos) face ao campo comum.

Quanto a este nível de análise, a técnica do ALCESTE permite apenas algumas inferências, uma vez que o plano fatorial não inclui os elementos justificadores das posições, embora a organização das posições seja o indício mais pertinente de que algum metassistema possa estar incidindo sobre esta mesma organização. Neste caso, duas metarregulações podem ser identificadas, ambas no escopo daquilo que Doise chama de “ancoragem societal”: uma de ordem ideológica, associada aos grandes sistemas de valores, que é o *gênero*, ou melhor dizer o conjunto de valores e normas que regulam as relações entre os gêneros nas sociedades modernas; e a outra de ordem institucional, na qual, a instituição escolar parece marcar não somente os papéis sociais (aluno, professor ou pai “de aluno”) mas também a organização dos conteúdos representacionais.

No modelo de análise proposto, que articula os níveis de análise da abordagem societal do estudo das representações sociais e o uso do ALCESTE, os princípios

que organizam as tomadas de posição são chamados de dimensões, uma vez que nem sempre as distribuições de posições encontradas no plano fatorial correspondem direta ou inequivocamente a metassistemas de regulações facilmente identificados. No caso do que chamaremos então de “dimensão de gênero”, os dados convergem com os estudos da área que mostram que a violência, sobretudo a física, é um “fenômeno” masculino: não é por acaso que os alunos do sexo masculino apresentam uma visão mais funcional: os jovens do sexo masculino constituem o maior algoz e a maior vítima. Poderíamos falar de “proximidade para com o objeto”. Nas sociedades modernas não é por acaso que, quando se refere à violência, homens e mulheres apresentem diferentes representações e práticas.

Por fim, lembramos que nosso objetivo foi de aproximar de uma compreensão estrutural das representações, buscando abordar o fenômeno como um sistema, através do qual os sujeitos operam a gestão cotidiana de eventos que são “lidos” ou não como pertencentes ao “mundo da violência”. Esperamos ter, ao mesmo tempo, fornecido um exemplo claro de como o ALCESTE pode servir de instrumento de apoio no trabalho de compreensão das representações sociais. Com relação ao ALCESTE, Kalampadikis (2003 p. 163), alerta:

Mas, para além dos cálculos automáticos, não se pode esquecer nem o trabalho reflexivo que precede a análise (intuições, hipótese de pesquisa), nem o quadro teórico no qual o uso de tal ou tal método deve encontrar sua legitimidade e sua adequação com o *modo de pensar o fato psicossocial*, nem, enfim, o trabalho final que consiste em interpretar e fazer compreender os outros.

Referências Bibliográficas

- ABRIC, J. C. (Éd.). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF, 1994.
- . L'étude expérimentale des représentations sociales. In : JODELET, D. *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 1989. p.187-203.
- ADORNO, S. A experiência precoce da punição. In. MARTINS, J. S. (Éd.). *O massacre dos inocentes*. São Paulo: Hucitec, 1993. p.181-208.
- . *O adolescente na criminalidade urbana em São Paulo*. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 1999.
- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. *Violência nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2002. Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME.
- BERKOWITZ, L.; LEPAGE, A. Weapons as aggression-eliciting stimuli. *Journal of Personality and Social Psychology*, n. 3, p. 202-207, 1967.

- CAMPOS, P. H. F. Rapports entre pratiques et représentations: apports théoriques et empiriques pour un modèle d'étude. *Psychologie et Société*, n. 6, p.135-162, 2003.
- . Algumas reflexões acerca da violência contra crianças e adolescentes. In *Fórum de Combate à Violência*, edited by Almeida, Angela Maria de Oliveira, and Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino. Vol. 1, p. 31-46. Brasília: Editora da UNB, 2000.
- . *Pratiques, représentations et exclusion : le cas des éducateurs des enfants de rue au Brésil*. Thèse (Doctorat en Psychologie) - Université de Provence, Aix-en-Provence, 1998.
- CAMPOS, P. H. F.; GUIMARÃES, S. P. *Representação social da violencia na escola: elementos de gestão simbólica da violência contra adolescentes*. In: JORNADA INTERNACIONAL SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, 3., 2003, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, 2003. p. 2492-2509.
- CARDIA, N. A violência urbana e os jovens. In: PINHEIRO, Paulo S. (Org.). *São Paulo sem medo: um diagnóstico da violência urbana*. Rio de Janeiro: Garamond, 1998. p.133-153.
- . A violência urbana e a escola. *Contemporaneidade e Educação*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, 1997.
- CARDIA, N.; SCHIFFER, S. Violência e desigualdade social. *Ciência e Cultura* ano 54, n.1, p. 25-31, jul./set. 2002
- CLEMENCE et al. *Scolarité et adolescence: Les motifs de l'insécurité*. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt, 2001.
- CODOL, J. P. La représentation du groupe : son impact sur les comportements des membres d'un groupe et sur leurs représentations de la tâche, d'autrui et de soi. *Bulletin de Psychologie*, n. 24, 1970.
- . On the system of representations in a group situation. *European Journal of Social Psychology*, n. 4, p. 343-365, 1974.
- COSTA, F. G.; CAMPOS, P.H.F. Práticas institucionais e representações da exclusão na terceira idade. In: CAMPOS, P.H.F.; LOUREIRO, M. C. S. (Org.). *Representações sociais e práticas educativas*. Goiânia: Ed. UCG, 2003. p.187-208.
- DIMENSTEIN, G. *A guerra dos meninos*. Rio de Janeiro: M.M.M.R./IBASE, 1991.
- DOISE, W. Da psicologia social à psicologia societal. *Teoria e Pesquisa*, v.18, n. 1, p. 27-35, 2002.
- . *Levels of explanation in social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- DOISE, W.; CLEMENCE, A.; LORENZI-CIOLDI, F. *The quantitative analysis of social representations*. Londres: Harvester Wheatsheaf, 1993.

- FALEIROS, V. P. *A violência sexual contra crianças e adolescentes e a constituição de indicadores : a crítica do poder, da desigualdade e do imaginário. Ser Social*, Brasília, n. 2, p.37-56, 1998.
- FLAMENT, C. Structure et dynamique des représentations sociales. In: JODELET, D. (Ed.) *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 1989. p. 204-219.
- GUIMARÃES, A. *A dinâmica da violência escolar: conflito e ambigüidade*. Campinas,SP: Autores Associados, 1996.
- JODELET, D. Aspects psychosociaux de l'exclusion. In: PAUGAM, S. (Éd.) *L'exclusion: l'état des savoirs*. Paris: Editions la Découverte, 1996.
- . Représentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, D. (Dir.) *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 1989.
- KALAMPADIKIS, N. L'apport de la méthode Alceste dans l'analyse des représentations sociales. In: ABRIC, J.C. (Ed.) *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville Saint-Agne: Eres, 2003. p.147-163.
- KRONBERGER, N.; WAGNER, W. Palavras-chave em contexto: análise estatística de textos. In: BAUER, M. W.; GASKEL, G. (Org.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes, 2002. p.416-441.
- KUYUMJIAN, M. de M. M. Violência, poder e ordem social. *Ser Social*, n. 2, p.9-36, 1998.
- LUCINDA, M. C.; NASCIMENTO, M. G.; CANDAU, V. M. *Escola e violência*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- MAGAGANIN, A. T. *A construção do significado da violência pelos adolescentes de Brasília*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 1999.
- MOSCOVICI, S. Por que estudar representações sociais em psicologia?. *Estudos, Vida e Saúde*, v. 30, n.1, p. 11-30, 2003.
- . La fin des représentations sociales?. In: AEBISCHER, V.; DÉCONCHY, J. P.; LIPIANSKY, E. M. (Ed.) *Idéologies et représentations sociales..* Cousset: Del Val, 1992. p. 65-85
- . *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF, 1962.
- MOSER, G. *A agressão*. São Paulo: Atica, 1991.
- OLIVEIRA, J. P.; CAMPOS, P. H. F. A representação social da violência na escola em alunos e familiares. In: JORNADA INTERNACIONAL SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, 3., 2003, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, 2003. p.1190-1208.
- OLWEUS, D. *Violences entre élèves, harcilements et brutalites: Les faits, les solutions*. Paris: ESF, 1999.

- PINHEIRO, P. S. Diagnósticos da violência. In: PINHEIRO, P. S. (Org.). *São Paulo sem medo: um diagnóstico da violência urbana*. Rio de Janeiro: Garamond, 1998. p.13-18.
- ROUQUETTE, M. L. *Psychologie des masses, essai de psychologie politique*. Grenoble: PUG, 1995.
- SANTOS, J. V. T. Microfísica da violência, uma questão social. *Ciência e Cultura*, ano 54, n.1, p. 22-24, jul./set. 2002.
- . A violência como dispositivo de excesso de poder. *Sociedade e Estado*, n. 10, p. 281-298, 1995.
- STEINER, M. H. F. *Quando a criança não tem vez: violência e desamor*. São Paulo: Pioneira de Ciências Sociais, 1986.
- VELHO, G. Violência, reciprocidade e desigualdade: uma perspectiva antropológica. In: VELHO, G.; ALVITO, M. (Org.). *Cidadania e violência*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/FGV, 1996.
- WIEVIORKA, M. O novo paradigma da violência. *Tempo Social*, v. 9, n. 1, p. 5-61, 1997.
- ZALUAR, A. A globalização do crime e os limites da explicação local. In: VELHO, G.; ALVITO, M. (Org.). *Cidadania e violência*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/FGV, 1996. p.48-68.

Apresentado ao Conselho Editorial em 11 de agosto de 2004