

PERCEPÇÃO SOCIAL DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA: UM OLHAR À LUZ DA COMPETÊNCIA INTER-RELACIONAL

*Ana Paula dos Santos Silva**

*Fernando César Bezerra de Andrade***

*Carmen Sevilla Gonçalves dos Santos****

RESUMO: Este texto apresenta parte dos resultados de uma pesquisa realizada no biênio 2007-2009 que visou à comparação entre a competência inter-relacional do professorado de duas escolas municipais da Paraíba e sua percepção acerca da violência na escola. Cada um desses elementos foi investigado em estudos específicos: a competência inter-relacional foi estudada através do Inventário de Habilidades Sociais – IHS-Del-Prette (2001); a percepção da violência foi investigada a partir do QPVCE – Questionário de Percepção de Violência e do Clima Escolar. Consideraram-se aqui os resultados do QPVCE da Escola 1, ou seja, a percepção social dos professores acerca das situações de violência, indisciplina e incivildades observadas no cotidiano escolar. Os dados indicaram que os docentes perceberam tais situações no ambiente escolar; no entanto, possuíam poucas habilidades sociais para lidar com elas, o que implica em uma baixa probabilidade de manifestação da competência inter-relacional e, conseqüentemente em uma má gestão desses problemas pela escola. Concluiu-se que o professorado participante carecia de treinamento em algumas habilidades sociais, que integram a dimensão social da competência inter-relacional, elemento importante do currículo de formação docente, que tem sido negligenciado e condição necessária para intervenções pedagógicas apropriadas na gestão da violência na escola. Sugere-se, portanto, que o currículo escolar da formação docente contemple o desenvolvimento dessa competência, indispensável na oferta de um clima escolar favorável ao ensino e à aprendizagem.

Palavras-chaves: Percepção de violência na escola; Competência inter-relacional; Habilidades sociais.

* Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba e bolsista de Iniciação Científica pelo projeto PIBIC/UFPB/CNPq “Competência inter-relacional: estudo a partir da competência social”, vigência 2009-2010.

** Professor do Departamento de Fundamentação da Educação da Universidade Federal da Paraíba. Orientador do Projeto PIBIC/UFPB/CNPq “Competência inter-relacional: estudo a partir da competência social”, vigência 2009-2010.

*** Professora do Departamento de Fundamentação da Educação da Universidade Federal da Paraíba. Co-orientadora do Projeto PIBIC/UFPB/CNPq “Competência inter-relacional: estudo a partir da competência social”, vigência 2009-2010.

SOCIAL PERCEPTION OF SCHOOL VIOLENCE: A VIEW FROM THE PERSPECTIVE OF INTERRELATIONAL COMPETENCE

ABSTRACT: This paper presents results of research developed between 2007 and 2009, which aimed at comparing the inter-relational competence of teachers from two public schools in Paraíba, and their perceptions about school violence. Each of these elements was studied specifically: the inter-relational competence was evaluated through the Social Skills Inventory – HIS-Del-Prette (Del-Prette, 2001); and perceptions about school violence were measured through a questionnaire (Pain, Barrier & Robin, 1997). The data of teachers from School 1, obtained through the questionnaire, are analyzed here: their social perception about school violence, indiscipline and incivilities in their school daily activities. It was observed that teachers perceive but do not have social skills to deal with those problems in School 1, implying that they do not show inter-relational competence and probably do not know how to manage relational conflicts at school. The conclusion points at their need of training in some social skills which compose the social dimension of inter-relational competence. Furthermore, it is suggested that inter-relational competence should be included in teachers' training.

Key words: school violence perception; inter-relational competence; social skills.

Introdução

Este artigo tem como objetivo analisar, a partir da competência inter-relacional, a percepção social da violência na escola. Na primeira parte, contextualiza-se o fenômeno da violência e se apresenta o conceito da competência inter-relacional a partir da literatura. Em seguida, indicam-se o método e instrumentos utilizados no estudo. Na sequência, apresentam-se os resultados e as discussões acerca dos dados coletados sobre a percepção dos professores em relação à violência na escola. Nas considerações finais, tecem-se sugestões sobre a direção ideal para a formação docente em razão dos dados encontrados.

A violência é um fenômeno que na atualidade, segundo Abramovay (2005), vem recebendo uma atenção especial por parte de pesquisadores nas universidades públicas brasileiras. Segundo a autora, para muitos investigadores, são signos da contemporaneidade a insegurança, a impotência, o medo de que os mais diversos tipos de violência atinjam-nos. Charlot (2006) ressalta ter a violência penetrado no campo de interesses da pesquisa educacional, por envolver, como fenômeno complexo que faz parte do cotidiano das pessoas, a instituição escolar, ameaçando seu funcionamento e mobilizando várias ordens de preconceito (aquele que associa pobreza e violência, por exemplo). Seu caráter multifacetado no ambiente escolar impõe uma série de desafios no que tange à prevenção. Assim como ocorre com a violência no geral, a violência nas escolas pode ser definida de várias maneiras: como sinônimo de agressão física; como delito ou crime; como agressão verbal; como várias formas de discriminação; como ataques ao patrimônio; como assédio sistemático (*bullying*) etc.

A defesa de um conceito ampliado de violência fundamenta-se numa compreensão do fenômeno como algo intrinsecamente relacionado ao contexto social, histórico e cultural em que se dá, com a vantagem de poder abarcar ações, comportamentos e processos diferenciados que envolvem sujeitos distintos (alunos, professores, moradores da comunidade etc.) e a própria instituição escolar como entidade acolhedora destes indivíduos. Desse modo, podem ser compreendidos como violência não apenas os episódios graves e espetaculares – como homicídios, porte e uso de armas –, mas também conflitos, comportamentos e práticas institucionais incorporadas ao cotidiano dos estabelecimentos de ensino, tais como: atos de indisciplina, agressões entre alunos e professores, pichações, depredações, entre outros (ABRAMOVAY, 2004; ANDRADE, 2007; PAIN; BARRIER; ROBIN, 1997). Igualmente, ela se manifesta com um rosto jovem, em situações atravessadas por questões de sexualidade e relações de gênero (CASTRO & ABRAMOVAY, 2004). Essas situações exercem forte efeito sobre o cotidiano das escolas, incidindo diretamente sobre a qualidade das aulas e no desempenho dos alunos, ao mesmo tempo em que enfraquecem as relações interpessoais, deteriorando o clima escolar, definido como “a qualidade do meio interno de uma organização” (FONTES, s.d, *apud* ABRAMOVAY, 2003, p. 324).

Para melhor gerir essas situações no ambiente escolar, é fundamental que os atores da escola apresentem a competência inter-relacional, elemento essencial para o currículo de formação dos educadores, pois garante sua atuação com vistas a uma melhor qualidade das relações interpessoais na escola. Tal competência é definida por Andrade (2007a, 2007b) como, de uma parte, um saber conviver, gerindo relações intersubjetivas e organizando as condições e atividades de ensino-aprendizagem na escola; e, de outra, um saber ensinar a conviver, resolvendo pacificamente conflitos e prevenindo a violência com intervenções de natureza técnico-comportamental, comunicacional, afetiva, relacional e pedagógica.

Segundo Andrade (2007a), a competência inter-relacional é composta basicamente por cinco dimensões, cada uma com características e especificidades próprias, indissociavelmente ligadas entre si: a dimensão comportamental, a cognitiva, a social, a afetiva e a desiderativa.

A dimensão comportamental está ligada à conduta observável, ou seja, ao comportamento externo e seus efeitos em um contexto específico. Nessa dimensão, portanto, a competência inter-relacional resume-se a um saber fazer, pois, tratando-se especificamente dos conflitos e da violência na escola, é necessário combinar reações coerentes com as características específicas do contexto. “Aqui, revela-se essencial o conhecimento técnico-pedagógico” (CASANOVA, 2004 *apud* ANDRADE, 2007a, p.19).

A dimensão cognitiva diz respeito ao modo pelo qual compreendemos processos mentais que, não observáveis diretamente, processam a informação e produzem conhecimento. Neste caso, a competência é definida como uma metacognição, ou seja, uma capacidade de pensar sobre o próprio modo de pensar, reconhecendo seus limites e possibilidades a fim de adaptá-lo quando necessário. Essa metacognição é responsável pela integração das habilidades relevantes à aprendizagem, processo permanente na vida de profissionais da educação, por exemplo.

A dimensão afetiva, por sua vez, está relacionada à capacidade de identificar, experimentar e expressar emoções no contexto das relações sociais; nessa perspectiva, a competência representa um saber reconhecer, valorizar, expressar e coordenar os afetos, especialmente no caso da violência na escola, em que ocorrem situações-problema geradoras de estresse e vários conflitos conviviais.

Já a dimensão social aponta para o fato de que toda competência possui valores e significados culturais concedidos e comunicados por papéis sociais, situando-se em um contexto interativo e intersubjetivo; nesse sentido, a competência está situada como um saber relacionar-se e um saber comunicar-se, sendo essencial para a qualidade das relações pedagógicas.

A dimensão desiderativa relaciona-se aos desejos, sejam estes conscientes ou inconscientes; em razão dos comportamentos ocorrerem em contextos intersubjetivos, esses desejos interferem e motivam a conduta. Assim, a competência equivale, de um lado, a saber reconhecer, valorizar, expressar ou conter os próprios desejos em função do contexto; e, de outro, a saber motivar o alunado, de modo a despertar nele o desejo de aprender (ANDRADE, 2007a).

A soma de todas essas dimensões tende a reverter-se em relações pessoais eficazes, resultando, de um lado, no saber conviver e, de outro, no ensinar a conviver de forma pacífica em relação à prevenção e à gestão de conflitos e da violência no interior da escola. Na contemporaneidade, esses saberes mostram-se essenciais, em razão dos problemas relativos à violência no cotidiano escolar.

Nas instituições escolares, os comportamentos socialmente competentes são transmitidos aos alunos pelos seus educadores por meio do currículo oculto, definido por Silva (2002, p. 78) como aquele currículo “constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar, que sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. Externos ao currículo oficial, muitos dos componentes do currículo oculto interferem permanentemente na vida escolar, prejudicando-a por se oporem aos valores inerentes ao currículo oficial. Tal é o caso da violência que, na escola, promove a reprodução de práticas, representações e relações de poder frontalmente contrárias aos princípios de convivência pacífica e de cidadania que devem orientar a gestão dos conflitos na escola.

Dada a relevância do fenômeno da violência na atualidade, Andrade (2007a), em seu estudo acerca da competência inter-relacional, dispõe um quadro descritivo-fenomenológico da violência na escola, em diferentes âmbitos da pesquisa internacional e nacional, concluindo, entre outras coisas, que o regulamento da maioria das escolas ainda estabelece apenas consequências punitivas para as transgressões da disciplina, sem oferecer programas que ajudem a modelar condutas pró-sociais dos alunos e dos professores. Na tentativa de melhor compreender esse problema, o mesmo autor reuniu o conjunto dessas pesquisas em dois enfoques, um de caráter predominantemente sociológico, outro de aspecto acentuadamente psicológico.

O enfoque sociológico, ainda que criticado por nem sempre responder a demandas escolares de ordem prática (por conta de suas análises mais estruturais), oferece uma indispensável e abrangente compreensão das redes em que se constitui um fenômeno complexo como o aqui estudado. Andrade (2007), ao refletir sobre este enfoque, afirma que a escola encontra-se numa contradição entre sua importância como instituição socializante e sua ineficácia na realização dessa tarefa: ao não propiciar, como se espera, a inclusão social das novas gerações, a escola perde também seu poder como transmissora de valores e, assim, deixa de promover o desenvolvimento das habilidades tanto cognitivas como sociais; com isso, perde o seu sentido e torna-se alvo de depredações, cenário de violências físicas e verbais, deixando de ser cuidada e respeitada pelos que nela convivem.

O enfoque psicológico tende a explicar a violência na escola a causas individuais, focando comportamentos como os disruptivos, além de estudá-la a partir de estudos das relações interpessoais. Na perspectiva psicológica, o fenômeno é considerado num plano microscópico, ou seja, um olhar mais profundo a respeito da violência, principalmente no que implica a preparação

e formação dos(as) educadores(as) que são inaptos para lidar com o comportamento agressivo dos alunos ou com outras situações conflituosas dentro da escola (ANDRADE, 2007a; MARCHESI, 2006; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2002).

A investigação científica e a intervenção educativa ganham mais com a interlocução entre esses diferentes campos de conhecimento e suas teorias, pois desse modo se aproximam mais adequadamente da complexidade do fenômeno, levando em conta suas características e os diversos níveis de suas causas e manifestações sociais, institucionais, psicológicas.

Um fator importante para que o(a) educador(a) possa agir de maneira eficaz, é a percepção social da violência, pois, ao enxergar o fenômeno, o corpo docente tende a se tornar mais atento e também mais competente nas inter-relações, a ponto de agir preventivamente (CASANOVA, 2004 apud ANDRADE 2007a). Além disso, a qualidade dessa percepção é componente das habilidades que integram várias das dimensões da competência inter-relacional.

Durante o biênio 2007-2009, esse foi um dos fatores abordados em uma investigação sobre a violência em duas escolas municipais no estado da Paraíba (ANDRADE, 2007c), na qual se compararam percepções de docentes sobre a violência na escola com suas habilidades sociais, a fim de testar a hipótese da correlação positiva entre presença de habilidades sociais, de um lado, e qualidade da percepção da violência dentro da escola. Cada um desses elementos foi investigado em estudos diferenciados: a competência inter-relacional foi estudada através do Inventário de Habilidades Sociais – IHS-Del-Prette (2001), utilizado para inferir as habilidades sociais presentes nessa competência por meio de uma de suas dimensões, a social; a percepção da violência foi investigada a partir do QPVCE – Questionário de Percepção de Violência e do Clima Escolar, instrumento utilizado para coletar dados referentes à percepção e ao julgamento de situações consideradas violentas na escola pelos professores.

Segundo Mussak (2009), percepção implica em seleção, organização e interpretação de estímulos oriundos do meio ambiente. Nesse sentido, o conceito de percepção social adotado neste trabalho, considerando um tipo particular de conflitos (os escolares), diz respeito à forma como alunos, professores e demais funcionários interpretam, de maneira mais ampla, os diferentes conflitos sociais no contexto das suas relações interpessoais; e, mais especificamente, à forma como se dão os comportamentos disruptivos e as condutas pedagógicas por eles provocadas

Analisar-se-ão a seguir dados referentes à percepção dos docentes de uma das escolas pesquisadas, aqui denominada Escola 1. Esses dados foram coletados pelo QPVCE, instrumento destinado à caracterização da percepção de violência e do clima escolar.

Método

Envolvendo 34 docentes (11 homens e 23 mulheres) da Escola 1 (pertencente à rede pública de ensino de um município paraibano, com aproximadamente mil alunos em três turnos), a pesquisa desenvolveu dois estudos. Apoiado em revisão teórica, paralelamente à aplicação do Inventário de Habilidades Sociais-Del Prette (2001) ao grupo de professores, para identificação e análise de seus perfis de habilidades sociais, fez-se a tradução do QPVCE, desenvolvido por Pain, Barrier e Robin (1997). Esse questionário é formado por 21 questões estruturadas, das quais 17 são fechadas (cujas alternativas são distribuídas em itens do tipo Likert) e quatro abertas, subdivididas em situações. Sua finalidade é coletar dados referentes à percepção de educadores e

funcionários acerca da violência no ambiente escolar, assim como o julgamento que esses profissionais fazem sobre a violência e o clima social de sua escola.

Os dados coletados por esse instrumento foram digitados no programa SPSS for Windows 11.5 e cada questão foi transformada em tabela, contendo os resultados em percentuais de cada situação descrita no questionário. Foi realizada, então, uma análise qualitativa a partir do quantitativo das porcentagens de todas as questões contidas no instrumento, através de interpretação isolada das porcentagens simples e comparação inicial do conjunto dessas porcentagens. A qualidade está na interpretação de um conjunto de porcentagens simples, cujo arranjo foi previamente dado pelo questionário traduzido, ou seja, a estrutura do questionário sugere: “A e B andam juntos, C e D têm a ver um com o outro: leia os blocos de resultado conjuntamente”. Em caráter exploratório, também se admitiram como correlatos os fatores previamente agrupados pelo instrumento, cujas porcentagens foram comparadas para análise, desenvolvida à luz da literatura da área para prevenção da violência e para melhoria do clima na Escola 1 — Abramovay e Rua (2002), Abramovay (2005), Abramovay (2009), Debarbieux e Blaya (2002), Ortega e Del Rey (2002).

Resultados e discussões

A competência inter-relacional é um fator que determina a forma como o professorado tende a agir diante das situações violentas que permeiam o currículo oculto no âmbito escolar. Sua mobilização supõe a combinação criativa de habilidades técnico-comportamentais, sociocomunicacionais, cognitivas, afetivas e desiderativas que garantem aos educadores um conhecimento teórico e técnico necessário ao enfrentamento da violência e ao ensino daquelas habilidades a seus alunos, já que por definição essa competência consiste em um saber conviver e ensinar a conviver pacificamente nas relações sociais (ANDRADE, 2007a, 2007b). Por esse motivo, ela apresenta uma dimensão social, que se expressa por meio das habilidades sociais. Tais habilidades são definidas como “constructo descritivo, como o conjunto dos desempenhos apresentados pelo indivíduo diante das demandas de uma situação interpessoal, considerando-se a situação em sentido amplo” (ARGYLE; FURNAHM; GRAHAM, 1981 apud DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2002, p.47).

Destaca-se que a qualidade da percepção social da violência é componente das habilidades que integram várias das dimensões da competência inter-relacional. Por isso, o trabalho aqui apresentado teve como objetivo principal comparar a competência inter-relacional e a percepção social da violência na escola, verificando assim a tese de que quanto maior a competência inter-relacional do educador, tanto maior sua percepção social da violência dentro da escola. Entende-se, nesse sentido, a percepção social como a forma pela qual percebemos, conhecemos e pensamos as características, qualidades e estados internos de outras pessoas, a exemplo da inferência sobre os sentimentos, valores e intenções do outro através da fisionomia (RODRIGUES, 2007; HASTOFF; SCHNEIDER; POLEFKA, 1973; TAGIURI, 1969). Vale salientar que, como instituição participante da formação intelectual, afetiva, social e moral, a escola é palco de interações sociais que são mediadas e reguladas pela percepção social, inclusive aquela concernente aos conflitos relacionais.

De acordo com as análises do QPVCE, observou-se que, partindo da percepção dos professores, a Escola 1 enfrenta vários problemas de violência, sendo algumas situações observadas por uma maioria dos docentes, outras apenas por uma minoria.

As situações de violências percebidas majoritariamente pelos professores são, em primeiro lugar o vandalismo expresso através de pichação nas paredes, riscos nas portas, carteiras e móveis, além da destruição do prédio escolar (85,2%); em segundo lugar, os gestos grosseiros e obscenos (70,6%); em terceiro lugar, as agressões físicas nos corredores, na cantina, no pátio do recreio e em outras dependências da escola (61,8%). As situações violentas percebidas pelos docentes de forma minoritária foram a venda de drogas próximo à escola (47%); os gestos obscenos dirigidos a professores, corpo técnico, direção ou outro educador (44,2%); as ofensas verbais racistas entre alunos (41,2%); o vandalismo concernente à destruição de material pertencente a professores, à direção e ao corpo técnico — dano a veículos, por exemplo (41,2%); as agressões físicas, como pancadaria, surras (35,3%); disputas verbais entre os alunos (35,3%) e o uso de drogas (35,3%).

Outros problemas que, distintos da violência, estão relacionados com ela foram percebidos pelos professores. A indisciplina, segundo a percepção majoritária dos professores, está presente na Escola 1 pelo fato dos alunos a frequentarem sem material algum (82,4%) e por apresentarem ausências (82,3%) e atrasos (76,2%) sistemáticos em certas disciplinas ou aulas. Além da indisciplina por parte dos alunos, também é percebida, embora por uma minoria, a indisciplina por parte dos professores no que tange à mesma situação: ausência (29,4%) e atraso (38,2%). Em relação às incivildades, a maioria dos docentes (70,6%) percebeu os gestos grosseiros e as discussões e ofensas verbais de caráter pessoal entre os alunos. A minoria dos docentes (44,2%) percebeu incivildades contra seus colegas de trabalho, manifestas através dos gestos grosseiros e das ofensas verbais dirigidas aos professores, ao corpo técnico, à direção ou a outro educador da escola.

Outro problema associado à violência, percebido pelos professores diz respeito ao assédio sexual entre os alunos e alunas, pois os professores percebem frequentemente ou pelo menos às vezes que “há um grupo de meninas que dão em cima dos meninos, aborrecendo-os”. Ademais, julgam que às vezes, “quando os meninos dão em cima das meninas, pode-se dizer que são elas que provocam a situação”. Tais respostas sugerem que o assédio tem como responsáveis as próprias meninas, sem que, contudo, se possa garantir esta análise (dada a provável necessidade de adequações linguísticas e estruturais no QPVCE).

Para a prevenção das situações mencionadas é fundamental a vinculação da escola com outros órgãos ou instituições, bem como manter vínculos entre pais e professores de alunos e entre os próprios professores, pois a relação entre a escola e as práticas da violência é perpassada pelas interações sociais na escola (DEBARBIEUX, 2002). Observou-se, segundo a percepção do professorado, que a escola integra-se apenas com a Secretaria de Educação. A constatação de que 73,5% dos docentes apontam que a escola mantém relações frequentemente com a polícia vem reforçar a probabilidade das situações de violência percebidas por docentes.

Sobre o clima escolar, as percepções sugerem que tanto as relações entre os professores da Escola 1 quanto suas ações com os alunos para prevenir a violência, especialmente no que concerne ao trabalho em equipe, vêm ocorrendo de forma pouco frequente na instituição, o que muitas vezes contribui para um clima escolar exposto à violência.

Com relação a aspectos de prevenção, observou-se que tais questões referem-se, principalmente, à intervenção, à reação e ao julgamento dos professores em momentos de violência; à prioridade atribuída ao problema; e, por fim, às ações para resolver problemas de dificuldades escolares e de comportamentos.

Tratando da intervenção, em casos de espancamentos, agressões físicas e ofensas verbais entre alunos, os professores afirmam que interpodem frequentemente ou às vezes. Isso pode estar relacionado ao fato dos docentes julgarem as agressões físicas como algo muito grave. Tal situação revela a ação direta dos professores, papel fundamental para a prevenção dos conflitos nas instituições escolares (ORTEGA, 2002).

Outro exemplo está relacionado ao julgamento dos professores sobre os comportamentos dos alunos em determinadas situações de violência. Alguns casos — relativos à apreciação de comportamentos racistas, à utilização de armas em sala de aula, à ausência nas aulas, ao desrespeito entre alunos etc. — são avaliados na categoria “muito grave”, o que é considerado positivo porque, a partir do momento em que assim percebem essas situações, aumenta a probabilidade de intervirem reativa ou preventivamente (CASANOVA, 2004), além de aumentarem as chances de buscarem soluções para o problema.

Conclui-se, portanto, pelos resultados do QPVCE, que a Escola 1 possui fatores positivos para a prevenção da violência: professores com capacidade de reconhecer e criticar situações de violência em diferentes níveis de gravidade, emitindo juízos de valor coerentes com a situação, que declaram intervir e reagir em momentos de violência. Apesar disso, a considerar a percepção docente, os dados revelam que a escola pesquisada convive com problemas graves de violência em seu interior, variando de violências duras até indisciplinas e incivildades.

Os dados, assim, evidenciam efeitos da violência, aumentando as responsabilidades e os desafios da Escola 1: em um espaço que seria apenas para a educação e para a aprendizagem dos alunos, estão presentes também situações de violência que tendem a deteriorar esse processo de grande relevância para o desenvolvimento social e intelectual do alunado; assim, a unidade de ensino também deve ter o cuidado para não reproduzir essa violência por meio de ações e atitudes dos seus atores, a exemplo de castigos, exclusões, punições inadequados.

Conclusões e sugestões

O ser humano está em constante mudança, sobretudo quando se mostra aberto à aprendizagem e em contínua interação com o seu ambiente e com todos que o rodeiam. Nesse contexto, tratando-se de um ambiente heterogêneo, a escola convive diariamente com diferentes situações que, muitas vezes, caracterizam-se como violentas, convidando-a a transformações que impliquem em aprendizagens relacionadas ao saber conviver.

Para tanto, torna-se necessário que os atores escolares apresentem a competência inter-relacional, elemento fundamental para que os educadores passem a intervir de maneira eficaz (ANDRADE, 2007a, 2007b). Ademais, a percepção social da violência é outro fator importante que contribui para a prevenção desse fenômeno, pois, na medida em que o professor percebe a violência, aumenta-se a probabilidade do docente agir preventivamente (CASANOVA, 2004 apud ANDRADE, 2007a). A relação entre competência inter-relacional e percepção social da violência se estabelece pelo fato dessa competência ser responsável pela mobilização e integração de habilidades cognitivas, afetivas, comportamentais, sociocomunicacionais e desiderativas, melhor compreendidas na relação entre o arranjo individual que caracteriza o perfil inter-relacional do(a) educador(a) e as características da situação de conflito e violência (ANDRADE, 2007a, 2007b).

Considerou-se, assim, a comparação entre competência inter-relacional e percepção social da violência. Supôs-se haver uma correlação positiva entre a presença de competência inter-

relacional do educador (manifesta através de habilidades sociais) e sua percepção sobre a violência no ambiente escolar, caso existente. Os resultados indicaram que os professores da Escola 1 perceberam situações de violência — o que é mais grave se considerado que eles possuíam poucas habilidades sociais para lidar com ela, o que implicou em uma baixa probabilidade de manifestação da competência inter-relacional, como demonstraram Andrade e Silva (2009), em outro estudo desenvolvido nesta pesquisa. Esses dados inferiu-se, conseqüentemente, uma má gestão desses problemas pela escola, por ser o educador peça-chave na tarefa de intervir, sendo dele a responsabilidade de estabelecer, por meio de atividades pedagógicas, as condições para o desenvolvimento da socialização do alunado.

Em função dessa realidade e com base em pesquisas que tratam da violência na escola e de sua prevenção ou superação (ABRAMOVAY, 2005, 2009; ABRAMOVAY & RUA, 2002; BLAYA, 2002; DEBARBIEUX & BLAYA, 2002; GONÇALVES & SPOSITO, 2002; ORTEGA, 2002; ORTEGA & DEL REY, 2002; ROYER, 2002), é possível fazer algumas recomendações para a prevenção da violência e para a melhoria do clima escolar na Escola 1, que se acredita serem úteis para outras escolas em situação semelhante.

Antes, porém, convém lembrar que tais sugestões derivam de dois pressupostos. O primeiro afirma que as situações de violência na escola são, a um só tempo, fenômenos manejáveis e ocasiões para os professores aprenderem e aperfeiçoarem habilidades necessárias à convivência pacífica — indispensável para a construção da escola cidadã. Porém, as situações cotidianas não bastam: é importante também inserir nos currículos dos cursos de formação docente disciplinas que deem respaldo científico para que docentes e educadores(as) intervenham competentemente em situações de indisciplina e violência escolar, já que tais profissionais são os maiores responsáveis pela condução do trabalho escolar e vivem em primeira instância tais situações, muitas vezes sem nenhum preparo e formação adequada (o que os leva a tomarem decisões baseados no senso comum e em modelos não eficazes). Se, para que as sugestões a seguir indicadas efetivem-se na Escola 1, é preciso o apoio de todos na comunidade escolar, é indispensável que o trabalho de seus(uas) profissionais venha ser fundamentado cientificamente.

É necessário, para a Escola 1:

- Incluir temas como a violência no currículo escolar: inserir conteúdos específicos, de forma transversal, relacionados com a violência e com os direitos humanos, a fim de transformar as percepções e as formas de comportamentos, fazendo com que a opção pela não-violência se configure como uma atitude por parte dos atores da escola. Que a crítica ao racismo, ao sexismo e à homofobia seja um elemento na formação dos jovens, mostrando que a violência é um fenômeno que afeta a todos e também pode ser combatido na escola;
- Trabalhar com atividades em sala de aula (textos, músicas etc.) que focalizem a importância de se preservar o estado físico e a limpeza das várias dependências da escola — pátios, banheiros e salas de aula — convencendo os alunos e alunas de que eles são os principais agentes dessas medidas e também são os principais beneficiados;
- Manter fatores organizacionais na própria escola, tais como: trabalho de equipe e cooperação entre os adultos propiciados por uma liderança positiva, que não ignore os fatores internos como possíveis fontes de desordem; avaliações mais regulares de clima interno da escola e do nível de violência, de modo a permitir medidas mais apropriadas tanto de prevenção quanto de superação;

- Instalar na escola uma das principais ferramentas da Pedagogia Institucional, o Conselho Cooperativo (COLOMBIER, MANGEL & PERDRIault, 1989), mantendo, assim, reuniões e encontros privados entre professores, alunos, pais ou responsáveis, além de comunicar-se com a polícia e com o conselho tutelar, a fim de romper com a lei do silêncio e a “política de avestruz” que se constrói em torno da violência, estabelecendo condições para que alvos e testemunhas tomem públicas as situações de violência, evitando o silêncio e a omissão em torno dos episódios nos quais se envolvem.
- Promover a abertura da escola no final de semana, oferecendo aos jovens, crianças e seus familiares atividades de esportes e lazer e, também festas religiosas e festas da comunidade;
- Oferecer diversos cursos de formação para os professores, principalmente sobre os temas relacionados à convivência escolar, sensibilizando os docentes e membros do corpo técnico-pedagógico a respeito de questões relacionadas à violência, tais como incivildades, maus-tratos, assédio sexual, quer entre alunos, quer entre os professores;
- Procurar pessoas e instituições para mediação e resolução de conflitos e violência: polícia, família, conselho tutelar, secretaria de educação e a própria comunidade escolar;
- Manter uma abordagem interativa de prevenção à violência, indo desde a articulação com serviços de saúde até as instituições de proteção social;
- Valorizar nas relações sociais o(a) aluno(a) em si mesmo(a), visto que a autoestima e a motivação pessoal são aportes importantes para os professores e alunos;
- Garantir a participação dos jovens, equipe técnicopedagógica e pais em distintas atividades escolares, desenvolvendo um sentido de adoção e pertencimento à escola. Correlacionado a isso, estimule também o protagonismo juvenil por intermédio de discussão sobre violência, embasada na experiência e na linguagem produzida pelos jovens;
- Exercer disciplina justa e coerente. Além disso, apelar para medidas punitivas (suspensão, transferência e expulsão) somente em casos extremos e ter regras esclarecidas sobre tais normas com os alunos;
- Criar atividades extraclasse, tais como passeios, filmes, danças, gincanas, jogos e brincadeiras, orientadas pelos professores, que proporcionem a vivência e o diálogo em grupo, o que por sua vez, pode transformar relações conflituosas em amistosas, além de possibilitar uma melhor qualidade nas relações professor/aluno.

Referências:

ABRAMOVAY Miriam (Coord.). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2004.

ABRAMOVAY, Miriam (Coord). **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana - RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, 2009. 496 p.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

- ABRAMOVAY, Mirian et al. **Escolas inovadoras: experiências bem sucedidas em escolas públicas**. Brasília: Unesco, 2003.
- ANDRADE, Fernando C. B. de. **Ser uma lição permanente: psicodinâmica da competência inter-relacional do(a) educador(a) na gestão de conflitos e na prevenção da violência na escola**. Tese doutorado em Educação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2007a. 220 p.
- ANDRADE, Fernando C. B. de. "Competência para fazer face à violência: definindo a competência do (a) educador (a) no manejo da violência na escola". **Olhar de Professor**_10 (1) 209-229, 2007b.
- ANDRADE, Fernando C. B. de. **Competência inter-relacional e percepção de violência na escola: Estudo comparativo entre educadores e alunos em escolas públicas**. Projeto de Pesquisa vinculado ao Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). João Pessoa: UFPB/CNPq, 2007c.
- ANDRADE, Fernando César Bezerra de; SILVA, Ana Paula dos Santos. **Habilidades sociais e o trabalho em equipe: condições para prevenção da violência na escola**. In anais 19º EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2009, João Pessoa - PB. Editora Universitária, 2009. v. ÚNICO. p. 1-8.
- BLAYA, Catherine. Clima escolar e violência nos sistemas de ensino secundário da França e da Inglaterra. In: DEBARBIEUX, Érica; BLAYA, Catherine (Orgs.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002, p.225-250.
- CASANOVA, Rémi. **Face à la violence dans la classe: ces enseignants qui réussissent**. Vigneux: Matrice, 2004.
- CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.426p.
- CHARLOT, B. A pesquisa educacional, entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber. **Revista Brasileira de Educação**. V 11 nº 31 jan/abr 2006.
- COLOMBIER, Claire; MANGEL, Gilbert; PERDRIault, Marguerite. **A violência na escola**. São Paulo: Summus, 1989.
- DEBARBIEUX, Éric. Violência nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político. In: DEBARBIEUX, Érica; BLAYA, Catherine (orgs). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002, p.59-92.
- DEBARBIEUX, Érica; BLAYA, Catherine (Orgs.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.
- DEL PRETTE, Zilda; DEL PRETTE, Almir. **Inventário de Habilidades Sociais - Del Prette**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
- _____. **Psicologia das Habilidades Sociais: terapia e educação**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- GONÇALVES, Lao; SPOSITO, Marília Pontes. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. **Cad. Pesquisa** 2002; 115(março):101-38.
- HASTOF, Albert H., SCHNEIDER, David J., POLEFKA, Judith; **Percepção de pessoa** Tradução de Moreira Leite. São Paulo, Edgard Blücher, Ed. Universidade de São Paulo, 1973.
- MARCHESI, A. **O que será de nós, os maus alunos?** Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2006.
- MUSSAK, Eugênio. **O que é percepção?** Disponível em: <<http://www.sapiensapiens.com>>

br/site/o-que-epercepcao>Acesso em 01/10/09.

ORTEGA, Rosário. O Projeto de Sevilha contra a violência nas escolas: um modelo de intervenção educacional de natureza ecológica. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine. **Violência nas escolas: dez abordagens européias**. Brasília: UNESCO, 2002. p.197

ORTEGA, Rosário; REY, Rosário Del. **Estratégias educativas para a prevenção da violência**. Brasília: UNESCO, UCB, 2002.170p.

PAIN, Jacques; BARRIER, Émilie; ROBIN, Daniel. **Violences à l'école: Allemagne, Angleterre, France**. Une étude comparative européenne de 12 établissements du deuxième degré. Vigneux: Matrice, 1997.

RODRIGUES, A. **A percepção social**. Disponível em <<http://www.geocities.com/vinivasc/psicologia/percepsoci.htm>> Acesso em 12nov07.

ROYER, Égide. A violência escolar e as políticas da formação de professores. In DEBARBIEUX, Érica; BLAYA, Catherine (orgs) .**Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002. p.251-266.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TAGIURI, Renato. "Person Perception". In LINDZEY, Gardner; ARONSON, Elliot. **The Handbook of Social Psychology**. 2. ed. Vol. 3. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Company, 1969, p. 395-449.