

Representações Sociais de Professores/as Acerca da Violência Contra as Mulheres: uma Análise Estrutural

Representaciones Sociales de Profesores Sobre la Violencia de las Mujeres: un Análisis Structural

Social Representations of Teachers about Women's Violence: a Structural Analysis

Kalline Flávia Silva de Lira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro - RJ/Brasil

ORCID: 0000-0002-2927-4748

E-mail: kalline_lira@hotmail.com

Ricardo Vieiralves de Castro

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro - RJ/Brasil

ORCID: 0000-0002-0040-8669

E-mail: ricardovieiralves@gmail.com

Resumo

O presente estudo se propõe a identificar as representações sociais da violência contra as mulheres entre professores/as da rede pública em cidades no sertão de Pernambuco. Participaram da pesquisa 60 profissionais dos três níveis da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e médio. Para coleta de dados, foi aplicado um questionário de evocação livre e hierarquização de palavras, e as informações foram posteriormente organizadas em um quadro de quatro casas, que permite inferir o núcleo central e o sistema periférico de uma representação social. Os resultados mostraram que entre as palavras que compõem o núcleo central estão crime, crueldade, machismo e medo, que evidenciam o caráter normativo da representação, baseada na ideia da violência como uma construção sociocultural. O termo educação presente na segunda periferia aponta a importância da escola como agente de socialização na formação dos/as alunos/as. Conclui-se que os/as professores/as devem ser capacitados/as para fazer parte da rede de enfrentamento, compreendendo que a violência contra as mulheres é uma questão pertinente para o currículo escolar.

Palavras-chaves: Violência contra a mulher; Docentes; Representação social.

Resumen

Este estudio tiene por objeto identificar las representaciones sociales de la violencia contra las mujeres entre los docentes de la red pública en las ciudades del interior de Pernambuco. Participaron en la investigación 60 profesionales de los tres niveles de educación básica: educación infantil, primaria y secundaria. Para reunir los datos se aplicó un cuestionario de asociación libres e jerarquía de palabras, y la información se organizó posteriormente en un gráfico de cuatro casas, que permite inferir el núcleo central y periférico de una representación social. Los resultados mostraron que entre las palabras que componen el núcleo central están el crimen, la crueldad, el machismo y el miedo, resaltando el carácter normativo de la representación, basada en la idea de la violencia como una construcción sociocultural. El término educación presente en la segunda periferia señala la importancia de la escuela como agente de socialización en la formación de los estudiantes. Se llega a la

conclusión de que es necesario capacitar a los maestros para que formen parte de la red de confrontación, entendiendo que la violencia contra las mujeres es una cuestión pertinente para el programa escolar.

Palabras clave: Violencia contra la mujer; Docentes; Representación social.

Abstract

This study aims to identify the social representations of violence against women among public network teachers in cities in the hinterland of Pernambuco. Sixty professionals from the three levels of basic education participated in the research: early childhood education, primary and secondary education. For data collection, free evocation questionnaire and words hierarchies were applied, and the information was later organized in a four-home chart, which allows inferring the central and peripheral nucleus of a social representation. The results showed that among the words that make up the core are

crime, cruelty, chauvinism and fear, which highlight the normative character of representation, based on the idea of violence as a socio-historical construction. The term education present in the second periphery points out the importance of school as an agent of socialization in the formation of students. It is concluded that teachers must

be trained to be part of the confrontation network, understanding that violence against women is a pertinent issue for the school curriculum.

Keywords: Violence against women; Faculty; Social representation.

Introdução

Os estudos sobre a violência foram intensificados a partir da década de 1980, segundo Caldeira (2000), após o surgimento de um duplo processo de compreensão sobre o fenômeno. Esse período foi permeado pela produção de um novo padrão de segregação, consequência do aumento de atividades criminosas. Além disso, houve um aumento do medo da violência, principalmente oriundo das transformações pelas quais passou a sociedade brasileira, como por exemplo, as novas formas de estruturas de poder, a valorização das desigualdades e as diferenciações dos espaços sociais. Conforme a autora, estes acontecimentos foram determinantes para a reconstrução dos conceitos da violência.

Segundo Pinheiro e Almeida (2003, p. 14), a palavra violência “provém do latim *violentia*, que significa ‘veemência’, ‘impetuosidade’, e deriva da raiz latina *vis*, ‘força’. Certamente, deve ter havido alguma interação entre ‘violência’ e ‘violação’, a quebra de algum costume ou dignidade. Isso é parte da complexidade do termo”. Os autores consideram que violência é a força que não mede os efeitos dos seus atos, e seus elementos constitutivos são a ação, produção do dano ou destruição, e a intencionalidade, e assim teríamos uma definição básica de violência, sendo esta uma ação intencional que provoca algum dano. Entende-se que este dano pode ser físico, psicológico, simbólico ou moral.

A compreensão da violência, porém, depende da sociedade em que acontece. Assim, a violência é corriqueiramente pensada como um fenômeno ambíguo, múltiplo e relativo. Michaud (1989) ressalta que não é possível pensar e conhecer a violência de maneira a-histórica. Assim, compreende-se que a violência e suas manifestações são produtos da

história, e que é esta imprevisibilidade que define o acontecimento, inclusive na contemporaneidade. Para o autor, deve-se caracterizar e perceber as manifestações da violência a partir de um olhar global, sem desconsiderar os descolamentos sociais, culturais, jurídicos e políticos imbricados no fenômeno.

Para Da Matta (1982), é necessário “etnografar a violência” no Brasil e, assim, esclarecer algumas questões que são apresentadas como verdades universais sobre o comportamento violento, principalmente em relação às ações do Estado. Segundo o autor, para acabar com determinadas falácias, os seguintes questionamentos são importantes:

De que modo a violência é concebida no Brasil? Quais as formas de violência mais invocadas na nossa sociedade? De que forma a violência tende a se manifestar entre nós? Em que esferas do sistema a violência seria vista como mais frequente ou mais normal? Que categorias de pessoas estão mais sujeitas a sofrer violência? Que formas de sociabilidade consideramos como inversas às formas ditas e concebidas como violentas? (Da Matta, 1982, pp. 16-17).

Pode-se compreender que as respostas para essas questões estão vinculadas às formas e particularidades de cada momento histórico de uma determinada sociedade. Tem-se como exemplo o fato de que, no Brasil, durante muito tempo, a violência contra as mulheres foi legitimada, pois o artigo 27 do Código Penal, promulgado em 1940, excluía a ilicitude dos atos cometidos por pessoas que estavam num estado de privação de sentidos e de inteligência no momento do crime. Ou seja, não era



considerado crime quando a pessoa estava com estado emocional considerado alterado. Ressalta-se que não fica explícita a “permissão” para matar o/a companheiro/a, mas esse era o artigo utilizado por diversos juristas para justificar a legítima defesa da honra. A alteração do artigo 28 deixa clara que a emoção e a paixão não excluem a imputabilidade penal (Lei n. 7.209, 1984).

O presente artigo aborda essa forma de violência que por muito tempo permaneceu tolerada socialmente, que é a violência contra as mulheres. Este tipo de violência ocorre em diferentes culturas e sociedades, podendo acontecer tanto no âmbito doméstico como no espaço público. Segundo a Organização das Nações Unidas (2006), a violência contra as mulheres continua existindo em todos os países do mundo como uma violação contundente dos direitos humanos, além de ser um grande impeditivo na conquista da igualdade de gênero.

A Lei Maria da Penha, no seu artigo 5º, define violência doméstica ou familiar contra as mulheres como sendo toda ação ou omissão, baseada no gênero, que cause morte, sofrimento físico, sexual ou psicológico, e dano moral e patrimonial, no âmbito da unidade doméstica, da família e em qualquer relação íntima de afeto, em que o agressor conviva ou tenha convivido com a agredida (Lei n. 11.340, 2006). O advento desta lei foi importante, principalmente por ampliar o conceito de violência doméstica contra as mulheres, enquadrando várias tipificações: física, psicológica, sexual, patrimonial e moral.

No Brasil, segundo o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2019), a cada dois minutos há um registro de violência doméstica contra as mulheres, com um total de mais de 263 mil casos de lesão corporal dolosa, o que representa um aumento de 0,8% em relação à pesquisa anterior. Além disso, o Anuário aponta que houve um crescimento de 4,1% dos casos de estupros (com uma média de 180 por dia), e o aumento de 11,3% dos feminicídios. Em 88,8% dos casos, o autor era companheiro ou ex-companheiro da vítima.

Estudo divulgado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) mostrou que o eixo básico de qualquer política preventiva e efetiva de segurança pública é a educação. A pesquisa é taxativa ao apontar que há uma necessidade de boa educação desde a infância até o ensino médio (Cerqueira, 2016). Neste sentido, inserir a escola no contexto social mais amplo, que vai além do âmbito privado, é corroborar o papel da escola como mediadora, bem como espaço latente de identificações e notificações de situações de violência doméstica e familiar.

Embora a escola seja um espaço potencial para a identificação das violências contra as mulheres (sejam alunas ou algum familiar de alunos/as, principalmente mães), poucas pesquisas foram encontradas sobre a temática específica, que intercruza a violência contra as mulheres, professores/as e representação social. A busca em base de dados, como o Google Acadêmico e Portal de Periódicos Capes, mostrou que as combinações entre os termos “violência contra as mulheres” e “representação social” apresentam publicações predominantemente na área da saúde. Ao realizar a pesquisa com o descritor “violência doméstica e familiar”, percebeu-se que a maioria das pesquisas que utilizam o lócus escolar para coleta de dados versa sobre: violência de forma geral; violência na escola; ou aquela praticada contra crianças e/ou adolescentes.

Como exemplos do primeiro caso, o estudo realizado por Galinkin, Almeida e Anchieta (2012) sobre as representações sociais da violência entre professores e policiais aponta que os dois grupos consideram a família como uma das responsáveis pela violência praticada pelos/as jovens.

No segundo caso, sobre a representação social da violência na escola para professores/as, a pesquisa de Rezende (2015) aponta que os/as docentes compreendem as diversas formas de violência, porém as estratégias coletivas de combate, a partir de uma perspectiva histórica e social da violência, são pouco enfatizadas. Já o estudo de Carvalho,

Oliveira e Caritá (2016) concluiu que a violência na escola precisa ser mais discutida, inclusive para conhecer os aspectos sociais agregados ao fenômeno.

No terceiro caso, o estudo de Almeida, Santos e Rossi (2006) analisou as representações sociais da violência intrafamiliar entre professores/as do ensino fundamental. Pode-se concluir que há uma necessidade de capacitar os/as docentes, pois a representação da violência foi pautada pelo poder/autoridade dos pais em educar os/as filhos/as como lhes convier. A pesquisa de Rosenburg (2011) analisando a representação social da violência contra crianças e adolescentes entre educadores/as que denunciaram casos ao Conselho Tutelar, identificou que por um lado os/as docentes sentem-se na obrigação de denunciar, mas por outro tem medo da represália e apresentam insegurança em saber se o caso é, de fato, uma violência doméstica.

A pesquisa bibliográfica com a intersecção entre os três pontos do estudo aqui apresentado – violência contra as mulheres, representação social, e docentes ou professores/as – produziu poucos resultados. Aponta-se como exemplo a pesquisa de Santos (2012) que identificou as representações sociais da violência contra as mulheres entre alunos/as e professores/as do ensino médio de uma escola pública. Os resultados indicam que os dois grupos consideram a violência contra as mulheres como uma construção sociocultural, que ocorre principalmente no âmbito privado.

Compreende-se, portanto, que a violência contra as mulheres é uma construção sociocultural porque os lugares e as relações de homens e mulheres dependem da sociedade e do momento histórico em que são construídos, representados e valorizados. Assim, as

desigualdades entre homens e mulheres promoveram – e ainda promovem – a opressão, o abuso e a violência, principalmente contra as mulheres, ao normatizar a virilidade, a força e a autoridade como um padrão masculino, e em consequência, a fragilidade, a docilidade e a inferioridade como marcas femininas.

Dados da pesquisa realizada pelo Instituto Igarapé (2016) revelam que 40% das crianças presenciam pessoas que se xingam dentro de casa e 25% presenciam pessoas que se batem. Deste modo, crianças e adolescentes, mesmo que não sejam vítimas diretas da violência doméstica e familiar, podem trazer para dentro das escolas essa vivência, seja através da reprodução de atos violentos, bem como dividindo sua experiência com professores/as e/ou outros atores da comunidade escolar.

Guimarães (2003) destaca, no entanto, que a escola tem medo de debater questões relacionadas à violência, principalmente por causa da possibilidade de gerar discussões que possam perturbar um suposto estado de paz existente dentro da escola. Por conseguinte, na maioria das vezes, as questões que surgem são resolvidas mediante decisões do/a professor/a ou por votação, situações que tendem a não permitir uma argumentação mais profunda e relevante. O debate em si e a discussão sobre a violência nas propostas de educação fazem-se necessárias para revelar a cultura violenta na qual a sociedade como um todo se baseia, e que na escola toma lugar através de um currículo oculto¹.

Nesse sentido, a educação também pode ter o objetivo de enfrentar a violência contra as mulheres, e os/as professores/as são essenciais para o manejo do debate sobre o fenômeno, a partir de identificações de situações de violência, além de problematizações nos

¹ Segundo Silva (2000), o currículo oculto pode ser compreendido como um conjunto de atitudes, valores e comportamentos que não fazem parte do currículo formal de uma maneira evidente, mas que são implicitamente “explicados” a partir das relações sociais, das práticas e até mesmo da configuração espacial e temporal da escola.

currículos das disciplinas e práticas escolares. Diante dessas premissas, este artigo objetiva identificar as representações sociais, elaboradas por professores/as acerca da violência contra as mulheres. Para o desenvolvimento deste estudo, utilizou-se como eixo norteador a Teoria das Representações Sociais.

A Teoria das Representações Sociais foi proposta por Serge Moscovici, em seu estudo sobre a representação social da psicanálise, publicado originalmente em 1961. Para o autor, as representações sociais (RS) devem ser analisadas como verdadeiras “teorias” do senso comum, em que sua gênese tem lugar sob as mesmas circunstâncias, e ao mesmo tempo em que se manifestam (Sá, 2015). Ou seja, as RS partem da ideia de que os saberes populares e o senso comum, elaborados e partilhados socialmente, têm o objetivo de construir e interpretar a realidade, sendo fundamentais para conhecer e compreender o comportamento das pessoas.

Segundo Abric (1998, p. 25), a representação “é um guia para a ação, ela orienta as ações e relações sociais. Ela é um sistema de pré-decodificação da realidade porque determina um conjunto de antecipações e expectativas”. Neste sentido, as representações de determinados grupos vão orientar as suas práticas, suas tomadas de decisões, bem como as relações com os demais sujeitos do próprio grupo e da sociedade em geral.

Abric, a partir de uma perspectiva cognitivo-estrutural, propôs a abordagem estrutural das RS. Para Sá (1998), a abordagem estrutural parte da premissa de que na estrutura da representação existe um conjunto de elementos organizados e hierarquizados que constitui um sistema cognitivo. Nessa estrutura estão presentes dois subsistemas: central (núcleo central) e periférico. Cada um desses subsistemas cognitivos tem uma especificidade nas suas características e funções, que são complementares.

Para Abric (1998), o núcleo central tem três funções fundamentais. Primeiro, ele é

gerador, pois cria ou transforma a significação dos outros elementos contidos na representação. Por conseguinte, ele tem a função de organização, já que determina a natureza das ligações entre os elementos de uma determinada representação. Por fim, o núcleo central tem a função de estabilização, porque os elementos contidos nele são mais resistentes à mudança, determinando, portanto, o significado, a consistência e a permanência das representações.

O sistema periférico, segundo Abric (1998), dá suporte ao núcleo central, pois protege o seu conteúdo, sendo um complemento fundamental para a existência de uma representação social. É no sistema periférico que há a contextualização e a atualização constante das representações, de acordo com as experiências de cada pessoa. Os elementos do sistema periférico são mais concretos e acessíveis, estabelecendo a conexão entre a realidade e o núcleo central.

O sistema periférico possui cinco funções: a primeira é de concretização, pois permite que a representação seja estabelecida em termos compreensíveis e concretos; a segunda é de regulação, pois favorece a adaptação às mudanças que ocorrem nas situações com os quais o grupo pode ser confrontado; a terceira é a função de prescrição de comportamentos, pois o sistema orienta as tomadas de posição, ou seja, recomenda o que é que se pode fazer diante de uma determinada situação; a quarta função é de modulação personalizada, já que permite a elaboração de representações individuais, associadas às experiências de cada sujeito; a quinta e última função é de proteção, pois o sistema absorve e reinterpreta as informações novas, que podem se opor ao núcleo central (Abric, 1998).

Acreditando que a representação social de indivíduos ou grupos reconstitui a realidade com a qual se confrontam e para qual atribuem um significado específico, este estudo buscou identificar as representações sociais da violência contra as mulheres para os/as professores/as de escolas públicas no sertão de Pernambuco, a partir de uma análise estrutural.

Método

Esta pesquisa é de natureza descritiva e quanti-qualitativa realizada de acordo com a abordagem estrutural da Teoria das Representações Sociais. O estudo aqui apresentado trata-se de um recorte da pesquisa de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, através do CAAE nº 83078117.6.0000.5282.

O universo do presente estudo foi composto por 60 professores/as que atuam nos três níveis da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e médio. Inicialmente realizou-se contato com a direção de escolas públicas dos municípios, obtendo a permissão para a realização em três delas. Após a autorização da pesquisa, um horário foi agendado, bem como foi disponibilizada uma sala de reunião para a realização da coleta de dados. Depois de explicar a pesquisa para os/as professores/as presentes, participaram aqueles/as que concordaram em colaborar, tratando-se, portanto, de uma escolha intencional, de acordo com a disponibilidade dos sujeitos.

Os critérios de inclusão para a participação foram: ser professor/a em alguma escola pública da região escolhida para a pesquisa; e ter mais que 18 anos. A pesquisa foi realizada em dois municípios do sertão de Pernambuco, considerados polos da região selecionada. A escolha da localidade deu-se a partir do conhecimento prévio da pesquisadora, que já trabalhou em diversos órgãos da região. Os sujeitos que concordaram em colaborar assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Foi utilizado como instrumento de pesquisa um questionário de caracterização dos sujeitos e um questionário de evocação livre e hierarquização de palavras. O primeiro instrumento foi utilizado no intuito de obter informações sobre o perfil dos/as participantes, tais como: idade, gênero, cor, situação

conjugal, religião e tempo de atuação na docência.

No segundo instrumento, na tarefa de evocação livre e hierarquização de palavras, foi solicitado que os sujeitos expressassem espontaneamente cinco palavras ou pequenas expressões que lhes viessem à cabeça quando ouvissem o termo indutor “violência contra as mulheres”. Em seguida, solicitou-se que os/as participantes realizassem uma hierarquização das palavras, colocando em ordem, de forma que a palavra 1 fosse aquela considerada mais importante, e a 5 a menos importante. Por fim, solicitou-se que os/as participantes escrevessem uma justificativa para o termo escolhido como o mais importante após a realização da hierarquia.

Para Abric (2003), o estilo mais espontâneo e, portanto, menos controlado, das projeções desse tipo de técnica permite o acesso mais fácil e rápido aos elementos semânticos de um termo ou mesmo de um objeto de estudo. Neste sentido, a associação livre permite a atualização de elementos implícitos ou latentes que muitas vezes não são acessados em uma entrevista.

Ressalta-se, no entanto, que a abordagem estrutural das representações sociais não é limitada à técnica de associação livre de palavras. Abric (1998) sugere um estudo plurimetodológico, articulado em diferentes etapas. O autor distingue técnicas de investigação do conteúdo e da estrutura. No caso da estrutura destacam-se os testes de associação livre; e para as investigações de conteúdo, destacam-se as entrevistas, questionários, desenhos, entre outros. Assim, a pesquisa aqui apresentada selecionou duas técnicas: a associação livre de palavras e o questionário de justificativa, a fim de que o sujeito realizasse um trabalho cognitivo de análise da sua própria produção.

O material coletado foi analisado a partir da construção do quadro de quatro casas, combinando a frequência da evocação de cada palavra, com a ordem média de importância da evocação. Assim, as palavras que aparecem

com mais frequência representam as palavras mais compartilhadas pelo grupo. A organização dos dados a partir dos quatro quadrantes determina o provável grau de centralidade das palavras na estrutura da representação social. A apresentação das justificativas para a importância do termo evocado é exibida de forma a manter o anonimato dos/as participantes. Assim, as escritas serão seguidas por um identificador de gênero (F para feminino e M para masculino) seguido de um número.

Resultados

O grupo que participou da pesquisa foi composto majoritariamente por mulheres. Dos/as 60 professores/as, foram 50 mulheres (83%) e 10 homens (17%). Essa diferença não foi intencional, mas reforça alguns estereótipos de gênero. De acordo com o Censo Escolar, divulgado pelo Ministério da Educação (2018), cerca de 80% dos/as docentes da educação básica são do gênero feminino, que representam aproximadamente 2,2 milhões de mulheres. Deste total, metade tem 40 anos de idade ou mais. Uma possível explicação para o fato é que as profissões ligadas ao cuidado, como o magistério e a enfermagem, foram muito valorizadas durante um tempo, tendo impacto na profissionalização da mulher no Brasil.

Em relação ao nível de escolaridade, 52 tem pós-graduação (87%), seis possuem nível superior completo (10%), e apenas dois com nível superior incompleto (3%). O tempo de atuação na área da docência variou entre dois a 26 anos. Os/as participantes atuam em diferentes níveis da educação básica: 25 no ensino médio, 15 na Educação de Jovens e Adultos (EJA), 17 no fundamental II, oito no ensino fundamental I e dez na educação infantil. Neste caso, a soma ultrapassa os 60 porque alguns/mas profissionais atuam em mais de um nível, por exemplo, professor/a do Fundamental II e EJA.

A idade dos/as participantes variou entre 24 a 58 anos. Os sujeitos do estudo foram predominantemente adultos-jovens, sendo que

61% têm menos de 40 anos. Quanto à situação conjugal, 32 são casados/as (53%), nove divorciados/as (15%), 16 solteiros/as (27%), duas declararam ter união estável/consensual (3%), e uma viúva (2%).

Em relação à cor, a maioria se autodeclarou parda, totalizando 41 participantes (68%). Além disso, sete se declararam brancos/as (12%), nove pretos/as (15%), dois morenos/as (3%) e uma pessoa não informou (2%). No que se refere à religião, 38 se declararam católicos/as (63%), dois espíritas (3%), uma Testemunha de Jeová (2%), 10 evangélicos/as (17%), cinco disseram não ter religião (8%), e quatro não informaram (7%).

O corpus formado pelas evocações a partir do termo indutor “violência contra as mulheres” totalizou 300 palavras, pois não houve omissão. As evocações foram agrupadas conforme procedimentos de lematização, ou seja, de tratamento de equivalência, e a frequência mínima considerada para a inclusão das palavras no quadrante foi de quatro. Referente às determinações dos pontos de corte para as coordenadas dos quadrantes, foi empregado o critério da mediana do “rang de importância”. Como havia cinco respostas por participantes, o valor do ponto de corte foi de 2,5. Os resultados estão apresentados na Tabela 1.

Conforme Sena Filha e Castanha (2014), o quadrante de quatro casas apresenta as seguintes informações: o núcleo central (que é constituído pelas palavras/expressões consideradas mais frequentes e importantes); a primeira periferia (constituída de palavras ou expressões muito frequentes, mas com menor importância); a segunda periferia (com palavras/expressões consideradas de pouca importância e com baixa frequência); e a zona de contraste (que contém palavra/expressões pouco frequentes, mas classificadas como importantes).

No quadrante superior esquerdo estão os termos mais relevantes e significativos para os sujeitos, constituindo, portanto, o núcleo central da representação social. Neste caso, os

termos do núcleo central são aqueles evocados com maior frequência pelos sujeitos e considerados de maior importância na hierarquização. O núcleo central é a parte mais consensual e estável da representação, e por isso menos sensível a mudanças em função do contexto externo ou das práticas cotidianas dos sujeitos (Abric, 2003).

Diante do questionamento para os/as professores/as sobre quais palavras ou

Tabela 1
Quadro de quatro casas da análise de evocações do termo indutor violência contra as mulheres

		Rang ≤ 2,5		Rang > 2,5		
Frequência média	Termo evocado	Frequência	OMI	Termo evocado	Frequência	OMI
≥ 6	Crime	9	2,25	Covardia	17	3,5
	Crueldade	10	2,4	Desilusão	8	4
	Machismo	11	1,8	Falta_de_amor	16	3,5
	Medo	9	2,5	Falta_de_respeito	13	2,66
< 6				Tristeza	10	4
	Agressão_verbal	4	2,5	Abuso	5	3
	Alcoolismo	4	2,5	Agressão_física	5	3,5
	Dor	5	2,33	Desumanidade	4	3
	Estupidez	4	2,5	Educação	4	3,5

Nota: tabela elaborada pelos/as autores/as.

Segundo Moscovici (2012), as representações sociais se estruturam a partir de três dimensões: conceito-informação, atitude-julgamento e imagem-campo de representação. O conceito refere-se à informação, ou seja, os conhecimentos que determinado grupo possui sobre um objeto. O campo de representação remete à imagem, ao conteúdo concreto e limitado de um aspecto do objeto. E a atitude refere-se à orientação de comportamento que se tem sobre o objeto. Assim, considerando-se que conceito, imagem e atitude são as dimensões que formam uma representação social, priorizou-se analisar a existência de tais características no núcleo central desta representação, já que no núcleo central estão as palavras mais significativas para o grupo pesquisado, sendo a parte mais estável e consensual da representação.

Pode-se inferir que os termos “crime” e “crueldade” constituem a informação que os/as professores/as têm acerca da violência contra as mulheres. Esta dimensão apresenta o que o grupo sabe sobre o objeto, neste caso a

expressões lhes vem à mente com o termo “violência contra as mulheres”, emergiram alguns termos que compõem o conjunto da representação social desse grupo. Os termos “crime”, “crueldade”, “machismo” e “medo” constituem o possível núcleo central da representação da violência contra as mulheres, de acordo com os critérios de frequência e de ordem de importância.

violência contra as mulheres. Ou seja, para eles/as a violência contra as mulheres é compreendida como um crime e uma crueldade.

A violência contra a mulher é um crime, mas eu também vejo muita impunidade. Na verdade, não tem punição pra quem pratica, seja qualquer crime, ou que seja Maria da Penha. (M 15).

Na minha opinião, eu acho que a violência contra a mulher é um crime grave. Acho que a Maria da Penha é uma lei muito boa, mas acredito que ela precisaria ser mais rígida, porque ainda é um crime afiançável. (F 20).

Eu acho uma crueldade, porque às vezes não precisa nem ser especificamente uma agressão física, mas começa pela questão do emocional da mulher, de querer humilhar, de querer ser mais do que a mulher. E na humilhação a mulher vai

regredindo. Depois da agressão do emocional, vem a agressão física. É uma violência muito cruel. (F 46).

Já a atitude, considerada a mais frequente das três dimensões, orienta as condutas relacionadas ao objeto, provocando reações emocionais e comprometendo as pessoas em maior ou menor grau, ou seja, é o que o sujeito pensa e sente sobre o tema investigado. Assim, os termos “machismo” e “medo” referem-se ao julgamento que os/as professores/as possuem sobre a violência contra as mulheres. O termo medo representa o sentimento que os/as professores atribuem à mulher em situação de violência, principalmente como justificativa para não realizar a denúncia, além de compreender que o machismo é uma das causas para a violência.

Acredito que existe violência contra a mulher aqui e em qualquer lugar. Mas eu acho que no sertão a raiz ainda é mais forte em relação ao machismo. (F 1).

Além da mulher deixar o marido, só deixar não adianta, tem a questão daquele medo de várias coisas, dele vir e querer fazer mal. E ela não tem essa proteção. A questão do medo, dele fazer o medo, de dizer: se você me deixar, eu lhe mato. Se você arranjar outro, eu lhe mato. (F 9).

A dimensão imagética é composta pela imagem, ou sensações mentais, que representam as impressões que pessoas ou objetos deixam em nosso cérebro. É a articulação entre os conhecimentos que o sujeito possui e a atitude diante do objeto de investigação, a imagem que se tem, de fato, da violência contra as mulheres. Infere-se que os termos “crueldade” e “machismo” compõem a dimensão imagética, e podem estar ligados às agressões (termos encontrados na segunda periferia e zona de contraste), reforçando que o ato de violência pode deixar marcas, sejam físicas ou psicológicas. Assim, a imagem que se tem a respeito de um aspecto preciso do objeto representado, neste caso, da violência

contra as mulheres é alicerçada na ideia da violência como algo cruel, podendo marcar a vida das pessoas; e como herança do machismo, que contribui para a perpetuação da violência.

Eu creio que essa questão da violência familiar, do machismo, ela está enraizada. No interior, porque vem de várias famílias de tradição, qualquer coisa que for feita ali na cidade repercute mais, porque se espalha rapidamente. Então, acho que a violência está muito ligada ao machismo. (F 6).

Medir forças com uma mulher é algo desigual, então é uma crueldade. Claro que numa briga o homem tem mais força física, então a mulher vai acabar perdendo. Ele não faz isso com outro homem, mas faz com a mulher dentro de casa. (M 37).

Compreendendo as representações sociais como um guia para a ação que orienta as relações sociais, determinando um conjunto de antecipações e expectativas (Abric, 1998) em relação a um objeto, pode-se destacar que para os sujeitos da pesquisa aqui apresentados, a representação social da violência contra as mulheres é constituída pelos aspectos: da informação (a violência contra as mulheres é um crime, é uma crueldade); dos valores (é consequência do machismo, mantida pelo medo da mulher); e de crenças e imagens (a violência perpetrada por um homem agressor que é cruel e machista).

Em torno do núcleo central está o sistema periférico, que tem como principal função proteger o núcleo. Segundo Abric (2003), esse sistema permite a integração de experiências individuais, sendo mais flexível e sensível ao contexto imediato. Na Tabela 1, o quadrante superior direito apresenta a primeira periferia, que contém as palavras com alta frequência, mas com ordem de importância baixa. O quadrante inferior direito apresenta a segunda periferia, com palavras de frequência baixa e menor importância. Uma das funções

do sistema periférico, conforme Abric (2003) é prescrever o comportamento.

Na primeira periferia, observa-se que os/as professores/as evidenciaram os termos “covardia”, “desilusão”, “falta de amor”, “falta de respeito” e “tristeza”, que apontam um campo sentimental, em que a violência acarreta desilusão e tristeza nas mulheres. A segunda periferia é composta por termos com mais proximidade da representação com as práticas sociais. Os sujeitos apontaram os termos “abuso”, “agressão física”, “desumanidade” e “educação”. Assim, há uma compreensão da violência que contempla as questões comportamentais e imagéticas como o abuso e a agressão física, mas também a dimensão afetiva e psicossocial, a partir dos termos desumanidade e educação.

No quadrante inferior esquerdo é apresentada a zona de contraste, onde os elementos evidenciam as variações da representação em função de subgrupos, mas sem alterar os elementos centrais, e pode complementar ou reforçar o núcleo central. Deste modo, a imagem de crueldade pode ser reforçada pelos termos “agressão verbal” e “dor”. Pode-se inferir também que a dimensão conceito do núcleo central composta pelo termo crime e crueldade é complementada pelo termo “estupidez”.

Discussão

Conforme Sá (2015), a Teoria do Núcleo Central, como uma das vertentes da grande Teoria das Representações Sociais, propõe a existência de um sistema central, que é representado pelo núcleo central da representação, que tem as seguintes características: é marcado pela memória coletiva; constitui a base comum, consensual e partilhada; estável e coerente; pouco sensível ao contexto social. Por outro lado, pressupõe a existência de um sistema periférico, com as seguintes características: integra experiências e histórias individuais; suporta a heterogeneidade do grupo e das contradições; é evolutivo e sensível ao contexto social.

O quadro de quatro casas apresentado na Tabela 1 indica que a representação sobre a violência contra as mulheres é fortemente marcada por elementos históricos e sociais. Ao pensarem na violência, os sujeitos priorizam os aspectos psicológicos e afetivos em detrimento aos aspectos técnicos e práticos da atividade pedagógica, considerada uma forma de intervir na realidade social a partir de uma ação dialética, crítica e não normativa. Ao evocarem termos como “covardia”, “crueldade”, “medo”, “machismo”, “falta de amor”, “falta de respeito”, “tristeza”, evidencia-se que a representação é pautada a partir do olhar e do sentimento da mulher em situação de violência, bem como nos aspectos referentes ao agressor.

Considerando, como pontua Sá (2015), que o núcleo central é composto pelos elementos que estão ligados a memória coletiva e história do grupo, o núcleo central da representação da violência contra as mulheres aponta um aspecto sociocultural ao nomear o machismo e o crime. Neste sentido, é possível refletir que durante muito tempo a violência contra as mulheres foi socialmente aceita, o que pode originar certa anuência ao fenômeno. Entende-se que o caráter sociocultural da violência contra as mulheres perpassa as trajetórias e experiências de vida dos/as alunos/as e dos/as professores/as. Esta perspectiva da violência como questão cultural também foi evidenciada na pesquisa de Santos (2012), mostrando que para os/as professores/as esse debate é importante na formação dos/as alunos/as, apesar de acreditarem que a escola ainda não seja obrigada a tratar do assunto. Neste sentido, é fundamental compreender o tema a partir de diversas perspectivas sócio-históricas para realizar intervenções nas escolas que sejam realmente significativas.

Para Szymansk (2007), depois da família, a escola é o lugar onde são decodificadas determinadas linguagens, como marcas no corpo, comportamentos agressivos, entre outros. Além disso, como instituição pública ou privada, a escola é responsável pela prática concreta de seus agentes. Isto acarreta

uma rede de interações complexas entre professores/as e alunos/as, que abrangem múltiplas dimensões, incluindo a violência doméstica e familiar.

No que concerne aos elementos do núcleo central, estes podem ser considerados normativos e funcionais. Ou seja, o núcleo central é avaliativo, já que é regido por um sistema de julgamentos de valores do indivíduo sobre o objeto, e por outro lado é pragmático, pois determina as práticas sociais e condutas operacionais (Abric, 2003). Os elementos que formam o núcleo central da representação social da violência contra as mulheres para os/as professores expressam o sofrimento psíquico que acompanha a vivência subjetiva e social das mulheres em situação de violência, e são, portanto, normativos, pois aparecem elementos ideológicos, como machismo e crime, e socioafetivos, como medo e crueldade.

Ao justificar a escolha do termo “machismo” como o mais importante, os/as professores/as apontam que as desigualdades entre os gêneros, principalmente no Sertão, perpassam a construção sociocultural de que os homens têm mais poder do que as mulheres, incidindo na discriminação e no preconceito, acarretando, por fim, as violências.

A gente vive num mundo muito machista, mesmo a mulher aumentando o poder, mostrando que é capaz, mesmo assim ainda tem esse lado muito machista de pensar que a esposa, a casa tem que estar impecável, mesmo sem você ter tempo pra arrumar. E tudo isso vira motivo pra cometer uma violência. (F 32).

Para o termo “crime”, os/as professores/as afirmam a importância de considerar este tipo de ato como tal. Esta afirmação é fundamental, pois como destaca Pitanguy (2003), durante décadas a violência contra as mulheres não foi considerada no Brasil. A autora afirma que muitas vezes quando o marido matava a esposa, tendo como motivação uma presumida traição da mulher, ele era absolvido. Em consequência disto, foi

se estabelecendo a maneira de entender e de reprimir a violência contra as mulheres, baseando-se nas relações desiguais entre os gêneros, bem como entre classes sociais, além das questões geracionais, de localidade, de cor, religião, entre outros marcadores de diferenças.

Eu vejo que muitas mulheres se sentem culpadas, não percebem que são vítimas, que o agressor é o culpado. É um crime que ele está cometendo. É importante que elas entendam que essa violência é um crime. (F 11).

Conforme apontam Zanatta e Costa (2014), as representações sociais são estruturas cognitivo-afetivas e não podem ser reduzidas apenas ao seu conteúdo cognitivo. O afetivo também precisa estar presente. Pode-se compreender que as representações sociais da violência contra as mulheres elaboradas pelos/as professores/as, é uma interpretação coletiva da realidade que é vivida e falada por esse grupo social, e assim direciona seus comportamentos, comunicações e afetos.

Segundo Day et al. (2003), um dos principais motivos para as mulheres continuarem no ciclo de violência é o medo de represália. Nas justificativas sobre a importância da palavra “medo”, os/as professores/as apontam que não é apenas o medo em relação ao agressor e a dificuldade de romper o ciclo de violência, mas pode se referir ao posicionamento da sociedade diante da situação de separação por causa de uma violência doméstica.

Muitas mulheres tem medo da pressão do falatório, de falarem que ela se separou. Muitas preferem aguentar calada tudo, sofrendo dentro do casamento para não virar piada na sociedade ou para as pessoas não criticarem, falarem qualquer coisa. (F 8).

No que se refere ao termo “crueldade”, os/as professores/as refletem sobre as diferenças físicas existentes entre homens e mulheres, bem como o caráter perverso de uma

violência que compreende as mulheres como simples objetos de dominação.

A dinâmica da violência tem muita crueldade, porque eu vejo assim: tu me bate, eu te denuncio, tu paga uma fiança e volta pra casa, e eu fico com a minha violência física e a minha violência psicológica. Eu fui fazer uma denúncia, e eu que não entendo tanto da lei assim, acho que não adiantou de nada, porque ele continua solto, e voltou pra dentro de casa. Então eu tive que sair de casa, se eu não quisesse apanhar mais. (F 18).

Assim, no momento em que os indivíduos produzem uma avaliação do objeto representacional, ou de alguns de seus elementos, uma dimensão afetiva é ativada. Pode-se dizer que os elementos do núcleo central da representação social da violência contra as mulheres estão fortemente saturados de emoções negativas, que vão determinar as normas em relação a esse objeto social, já que o sistema central é normativo.

Pode-se identificar que a análise das evocações dos/as professores da violência contra as mulheres parte de um núcleo central marcado pela ideia de crueldade e machismo. Reafirma-se que o núcleo central expressa a memória coletiva e as condições sócio-históricas e ideológicas dos/as professores/as sobre o fenômeno, sendo a base consensual e partilhada coletivamente. Assim, os termos crueldade e machismo apontam significado à representação e determinam a organização dos demais elementos que a compõe. De modo geral, os termos covardia, estupidez, falta de amor, falta de respeito e agressão, adaptam e protegem o núcleo.

Compreende-se que os elementos periféricos de uma representação social são aqueles que mantêm a representação, mas integram novas informações a estas. Na primeira periferia estão as palavras que foram evocadas muitas vezes, mas quando hierarquizadas, não foram consideradas como as mais importantes. Os termos que compõem

a primeira periferia são: “covardia”, “desilusão”, “falta de amor”, “falta de respeito” e “tristeza”.

Apresentam-se algumas justificativas para a importância do termo “covardia”, que foi o mais evocado de todos os termos, embora tenha sido considerado como o mais importante para poucos/as participantes. Assim como a ideia da crueldade, a covardia está intimamente ligada às diferenças físicas entre homens e mulheres.

Um homem que bate numa mulher é um covarde. A mulher não tem condições de dominar um homem. Tem exceções. Mas no geral a mulher não tem como se defender. Por isso é uma covardia. (M 10).

A covardia que eu vejo, é que muitas vezes a mulher é agredida, espancada, ele deu uma porrada, a mulher fica toda roxa. E ela não tem como fazer nada. (M 26).

A covardia é porque os homens se confiam que as mulheres não vão dizer nada. A gente denuncia quando é roubado, mas nesses casos, as próprias mulheres se omitem. Elas não têm segurança de nada, certeza de nada, de que ela indo denunciar, se ela vai ficar tranquila, se ela vai conseguir ir trabalhar, se ela vai levar o filho na escola. Eles sabem que elas não vão denunciar, e se aproveitam disso. (F 41).

A pesquisa de Santos (2012) corrobora o resultado de que para os/as professores/as, a violência contra as mulheres é fruto das relações de poder legitimadas em razão das diferenças entre os gêneros, em que muitas vezes a mulher é compreendida como inferior e fraca, e o homem como forte e dominador. Em consequência, o homem é tido como covarde e cruel, já que agride uma pessoa que não sabe nem tem como se defender. Neste sentido, o termo covardia também pode reforçar o julgamento de que a violência contra as

mulheres acontece em consequência do machismo impregnado na sociedade, evidenciando as características de um homem covarde e machista.

O termo falta de amor possui duas interpretações possíveis. Primeiro, pode ter relação com o fato do agressor não ter amor pela mulher, e por isso cometer a violência. Segundo, pode relacionar-se com a questão da mulher não ter amor próprio, e com isso não conseguir romper o ciclo de violência.

Acho que a mulher vai deixando a violência acontecer, e vai piorando, termina acontecendo isso, de perder a própria vida, até por falta de amor a si próprio. (F 35).

É falta de amor, porque se um homem tem amor por uma mulher, ele não fazia isso. O homem tem uma mulher às vezes como um objeto, que ela tem que estar ali lavando roupa, passando, cozinhando, aguentando ele, aguentando tudo e tem que continuar ali com ele. (F 58).

Dessa forma, a primeira periferia que contém os elementos que estão em vias de acessar o núcleo central, apresenta termos que classificam a violência contra as mulheres como atos cruéis, perpetrados por um homem covarde, em função da falta de amor e de respeito. Ou seja, a ausência destes sentimentos qualifica a pessoa que pratica a violência, e se articulam com os elementos existentes no núcleo central. Por exemplo, o homem cruel e machista pode também ser qualificado como covarde, bem como a tristeza ser consequência do medo da violência.

A segunda periferia contém elementos periféricos de menor importância e de pouca presença nas representações. Porém, para Abric (2001), esses elementos da periferia distante servem como preceptores de comportamento, e compõem a parte operacional da representação, que intervêm na defesa bem como na transformação das representações. Assim, na sua prática social, os/as professores/as

expressam que a “educação” (ou a falta dela) é um componente existente nas situações de violência. Apontam, ainda, que compreendem a violência como “abuso” e “agressão física”. O abuso pode ser físico, sexual e/ou psicológico. Por fim, mencionam a “desumanidade” existente nos casos de violência contra as mulheres.

O termo “educação” pode estar relacionado com o ponto de vista do/a professor/a, entendendo-se que a educação é um fator importante na compreensão do fenômeno da violência contra as mulheres, bem como a falta de educação ou a falta de debates sobre temas transversais nas escolas, principalmente no que se refere às questões de gênero, classe, cor, entre outros, que podem ter consequências nas questões da violência doméstica e familiar.

Nós estamos no Brasil, e o Brasil é o 5º pior país pra se nascer do sexo feminino. Tem essa parte que é muito triste. E eu acho que é através da educação que a gente pode mudar essa realidade, porque com educação a mulher consegue ser mais independente. Como a gente está no sertão, muitas vezes as coisas no sertão acontece no faz-de-conta. (M 23).

Eu acredito o seguinte, que deve ser trabalhado a questão do esclarecimento, conhecimento. Então eu vejo que a educação é uma forma de conhecer as leis, os direitos, e que isso não é discutido nas escolas, com nossas crianças e adolescentes. Eu mesma nunca trabalhei temas transversais, mas acho que isso é importante, trabalhar sobre violência, a questão racial, a desigualdade social, essas coisas. (F 54).

Compreende-se, portanto, que a segunda periferia é um reflexo das modulações pessoais, e pode estar ligada às normas mais valorizadas pela sociedade, como a educação, bem como aos tipos de violência mais reconhecidos pelos sujeitos, podendo-se inferir

que o abuso e a agressão física são os tipos de violência que os/as professores mais conhecem no seu cotidiano profissional.

Como apontam os/as professores/as da pesquisa realizada por Santos (2012), a escola ainda não tem obrigação de tratar da temática da violência contra as mulheres. Neste estudo, os sujeitos apontaram que o fenômeno da violência contra as mulheres é uma questão cultural, mas também de educação, de base familiar. No entanto, também acreditam que o papel do/a professor/a como agente de socialização é fundamental na formação dos/as alunos/as.

Ressalta-se que há um Projeto de Lei (PL) que solicita alteração da Lei n. 9.394 de 1996, para incluir o conteúdo sobre a prevenção da violência contra as mulheres nos currículos da educação básica. O PL está em tramitação na Câmara de Deputados, aguardando designação de relator na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC). Além disso, a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados aprovou proposta que institui a Semana de Combate à Violência contra as Mulheres nas Escolas, que deve ser realizada anualmente no mês de março. Alguns dos objetivos são: contribuir para o conhecimento da Lei Maria da Penha, integrar a comunidade escolar no desenvolvimento de estratégias para o enfrentamento das diversas formas de violência, capacitar educadores/as e conscientizar a comunidade sobre violência nas relações afetivas (Projeto de Lei n. 598, 2019).

Na prática, algumas ações já estão sendo realizadas. Há um projeto interessante chamado “Maria da Penha vai à escola”, que teve início em 2014, com o Núcleo Judiciário da Mulher, do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios (2017), realizando a capacitação de profissionais da área de educação, sobre a Lei Maria da Penha, gênero nas relações domésticas e sobre a prevenção da violência. A proposta central do projeto é formar multiplicadores para abordar o tema nas escolas de ensino fundamental e médio.

A Secretaria da Mulher de Pernambuco (2019) possui o Programa de formação em Gênero no Ensino Formal. Este programa tem como uma das ações a existência de Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher. A principal finalidade é incentivar a inclusão da perspectiva de gênero no âmbito do ensino fundamental, médio, técnico e superior. Dados da Secretaria informam que em 2018, Pernambuco passou a contar com 226 Núcleos de Estudos de Gênero, bem como informa a criação de novos núcleos em várias regiões de desenvolvimento, inclusive no Sertão. No entanto, não detalha nem especifica quais municípios e escolas foram contempladas, nem as que já faziam parte do programa anteriormente.

De acordo com Abric (2001), a zona de contraste é composta por elementos de baixa frequência, mas que são considerados importantes pelos sujeitos, e servem como um complemento do núcleo central. Pode-se observar a existência de atitudes negativas que reforçam outros termos presentes no núcleo central, corroborando a caracterização negativa da representação. Deste modo, o termo dor da zona de contraste pode reforçar o termo crueldade do núcleo central. O termo também aparece na pesquisa de Santos (2012), mas compoendo a primeira periferia.

O consumo de bebidas alcoólicas e/ou drogas também é apontado na pesquisa de Day et al. (2003) como um dos fatores pessoais do agressor para acontecer a violência. A pesquisa realizada por Santos (2012) também aponta a bebida como uma das causas da violência. Assim, o termo alcoolismo pode estar ligado à questão do machismo, bem como o termo estupidez. Da mesma forma, o termo agressão verbal pode caracterizar um dos tipos de violência, complementando, portanto, o termo crime do núcleo central.

A utilização da Teoria das Representações Sociais como marco teórico permitiu vislumbrar os aspectos psicossociais que dão sentido a forma como os/as professores/as compartilham crenças, sentimentos e conhecimentos sobre a violência

contra as mulheres. De forma geral, há um entendimento negativo dos/as professores/as no que concerne à violência contra as mulheres. Neste sentido, esse tipo de violência já não é mais tão tolerada como antes, e assim, é mais facilmente percebida como um crime, uma crueldade, baseada no machismo e no medo que estruturam as relações entre homens e mulheres.

Considerações finais

A análise das representações sociais da violência contra as mulheres entre os/as professores/as da rede pública em dois municípios do sertão pernambucano a partir de uma perspectiva estrutural apresenta-se como uma representação com conotação negativa e estruturada, pois, conforme preconiza Moscovici (2012), contém elementos conceituais, imagéticos e atitudinais.

As representações sociais são elementos partilhados que refletem as práticas e vivências de um determinado grupo. Assim, a violência contra as mulheres de professores/as das escolas públicas do sertão de Pernambuco se organizam em função de elementos que apresentam: causa (machismo, crueldade, covardia, alcoolismo, estupidez, falta de respeito, falta de amor), consequência (medo, dor, tristeza, desilusão) e tipos (abuso, agressão verbal, agressão física).

O núcleo central se estrutura a partir dos termos “crime”, “crueldade”, “machismo” e “medo”. Tal construção evidencia o caráter normativo da representação, baseada na ideia da violência como uma construção sociocultural e histórica, em que as desigualdades entre os gêneros são demonstradas a partir de uma relação entre um homem forte e dominador com uma mulher fraca e submissa.

A realidade vivenciada pelos/as professores/as está relacionada aos elementos periféricos, que além dos sentimentos que a violência contra as mulheres desencadeia, como “tristeza” e “desilusão”, o julgamento também integra o cotidiano de alguns/mas, ao

representar a violência como “falta de amor”, “falta de respeito” e “covardia”.

A análise das representações sociais de professores/as leva em consideração que a escola é um local que possibilita a detecção e a intervenção diante dos casos de violência contra as mulheres. Pesquisas como a de Santos (2012) reforça essa ideia, embora muitos/as professores/as não se sintam capazes, ou não saibam o que fazer diante de uma suspeita ou da constatação de uma situação de violência. Neste sentido, iniciativas como o programa “Maria da Penha vai à escola” (Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios, 2017) ou a efetivação dos Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher (Secretaria da Mulher de Pernambuco, 2019) são importantes para facilitar a construção de estratégias de intervenção, combate e prevenção da violência a partir do âmbito escolar.

Doravante esse entendimento, é fundamental que a escola comece a fazer parte da rede de enfrentamento da violência contra as mulheres, contribuindo com as campanhas de combate à violência. É preciso compreender que a violência é um problema de saúde pública, mas também uma questão pertinente para o currículo escolar.

No que tange especificamente a questão do enfrentamento à violência contra as mulheres, algumas práticas em sala de aula podem ser pensadas, sendo importante envolver trocas de experiências, a análise da violência enquanto processo cultural e não natural, o conhecimento das legislações e da rede de atendimento às mulheres em situação de violência. Acredita-se que nos diálogos, discussões e tensões vivenciadas através de debates ou de rodas de conversa, a escola pode propor práticas pedagógicas que possibilitem a reflexão, iniciativa e ação dos sujeitos envolvidos na comunidade escolar.

Destaca-se que, diante da complexidade e amplitude do fenômeno da violência contra as mulheres, o recorte do estudo aqui apresentado foi pontual, e não tinha a pretensão de esgotar a

temática. Acredita-se, porém, que os resultados encontrados possuem implicações importantes e podem contribuir para o desenvolvimento de estratégias mais eficientes na identificação e combate à violência contra as mulheres, tendo potencial de servir como subsídio inicial para a construção de projetos de intervenção nas escolas, principalmente com os/as professores/as.

Embora este estudo tenha várias contribuições, seus resultados não podem ser generalizados para toda a comunidade escolar, uma vez que objetivou o aprofundamento das

representações de uma parcela específica de professores/as. Além disso, essa pesquisa foi realizada apenas em dois municípios de uma região do Sertão de Pernambuco e utilizando dois instrumentos complementares, que foi o questionário de evocação livre e hierarquização de palavras, e de justificativa. Por fim, considera-se importante a realização de outros estudos que verifiquem se os resultados encontrados se mantêm em diferentes cidades, em escolas privadas que foram excluídas do estudo no momento, ou realizando comparações entre os níveis da educação básica.

Referências

- Abric, J-C. (1998). A abordagem estrutural das Representações Sociais. In A. S. P. Moreira, & D. C. Oliveira (Orgs.), *Estudos interdisciplinares de representação social* (pp. 27-38). Goiânia-GO: Editora AB.
- Abric, J-C. (2001). *Práticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Ccoyacán.
- Abric, J-C. (2003). Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In P. H. F. Campos, & M. C. S. Loureiro (Orgs.). *Representações sociais e práticas educativas* (pp. 37-57). Goiânia: Ed. da UCG.
- Almeida, S. F. C., Santos, M. C. A. B., & Rossi, T. M. F. (2006). Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre violência intrafamiliar. *Psic. Teor. e Pesq.*, 22(3), 277-286. doi: [10.1590/S0102-37722006000300004](https://doi.org/10.1590/S0102-37722006000300004)
- Caldeira, T. P. R. (2000). *A cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo*. São Paulo: Edusp.
- Carvalho, M. G., Oliveira, G. F., & Caritá, A. (2016). Representações da violência por professores. *Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, 10(29), 07-22. doi: [10.14295/online.v10i1.378](https://doi.org/10.14295/online.v10i1.378)
- Cerqueira, D. (2016). Trajetórias individuais, criminalidade e o papel da educação. *Boletim de Análise Político-Institucional. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada*, 9(1), 27-35. Recuperado de <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/7105>
- Da Matta, R. (1982). As raízes da violência no Brasil: reflexões de um antropólogo social. In M. C. Paoli, M. V. Benevides, P. S. Pinheiro, & R. Da Matta (Orgs.), *A violência brasileira* (pp. 11-44). São Paulo: Brasiliense.
- Day, V. P., Telles, L. E. B., Zoratto, P. H., Azambuja, M. R. F., Machado, D. A., Silveira, M. B., ... Blank, P. (2003). Violência doméstica e suas diferentes manifestações. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, 25(sup. 1), 9-21. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rprs/v25s1/a03v25s1>
- Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2019). *Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2019. Ano 13*. São Paulo, SP. Recuperado de http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Anuario-2019-FINAL_21.10.19.pdf
- Instituto Igarapé. (2016). *O que dizem as crianças? Uma consulta sobre violência a partir da percepção de crianças e adolescentes*. Rio de Janeiro, RJ. Recuperado de <https://igarape.org.br/wp-content/uploads/2016/10/AE-CSI-VM-03-10-web.pdf>

- Galinkin, A. L., Almeida, A. M. O., & Anchieta, V. C. C. (2012). Representações sociais de professores e policiais sobre juventude e violência. *Paidéia*, 22(53), 365-374. doi: [10.1590/1982-43272253201308](https://doi.org/10.1590/1982-43272253201308)
- Guimarães, M. R. (2003). *Educação para a paz na crise da metafísica: sentidos, tensões, dilemas*. (Tese de doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Lei n. 7.209, de 11 de julho de 1984. Altera dispositivos do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1980-1988/L7209.htm#art28
- Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006. Lei Maria da Penha. Cria mecanismo para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm
- Michaud, Y. (1989). *A violência*. São Paulo: Ática.
- Ministério da Educação. (2018). *Censo Escolar 2017*. Notas Estatísticas, Brasília, DF, INEP. Retirado de <https://drive.google.com/file/d/1diB1miZTKvuVByb9oXIXJgWbIW3xLLf/view>
- Moscovici, S. (2012). *A psicanálise, sua imagem e seu público*. (S. Fuhrmann, Trad.). Petrópolis, RJ: Vozes. (Original publicado em 1961).
- Organização das Nações Unidas. (2006). *In-depth study on all forms of violence against women: report of the Secretary-General*. New York, USA. Recuperado de <https://www.refworld.org/docid/484e58702.html>
- Pinheiro, P. S., & Almeida, G. (2003). *Violência urbana*. São Paulo: Publifolha.
- Pitanguy, J. (2003). Introdução. In M. V. J. Pena, M. C. Correia, & B. van Bronkhorst (Orgs.), *A questão de gênero no Brasil* (pp. 12-26). Rio de Janeiro: CEPIA/Banco Mundial.
- Projeto de Lei n. 598, de 12 de fevereiro de 2019. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica. Brasília, DF. Recuperado de <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2212910>
- Rezende, V. C. P. (2015). *O trabalho docente e as representações sociais de violência na escola*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande. Recuperado de <https://repositorio.ufms.br:8443/jspui/handle/123456789/2671>
- Rosenburg, E. G. (2011). *Representações sociais de violência doméstica contra crianças e adolescentes em educadores: denúncia, notificação ou omissão?* (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/5/9/59137/tde-21102013-141820/>
- Sá, C. P. (1998). *A identificação dos fenômenos de representação social*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Sá, C. P. (2015). *Estudos de Psicologia Social*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Santos, K. B. (2012). *Violência não faz meu gênero: representações sociais da violência contra a mulher por alunos e professores do ensino médio de uma escola pública*. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília – DF. Recuperado de <https://repositorio.unb.br/handle/10482/10910>
- Secretaria da Mulher de Pernambuco (2019). *8 de março. Anuário da Secretaria da Mulher*. Ano 13. O trabalho inovador das mulheres desenvolve Recife, Pernambuco. Recuperado de http://www2.secmulher.pe.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=42913e2c-7de3-438d-8c5c-440fb569bad8&groupId=30863
- Sena Filha, V. L. M., & Castanha, A. R. (2014). Profissionais de unidades de saúde e a gravidez na adolescência. *Psicologia & Sociedade*, 26(n. spe.), 79-88. Recuperado de

<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26nspe/09.pdf>

Silva, T. T. (2000). *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica.

Szymanski, H. (2007). *A relação família/escola: desafios e perspectivas* (2ª ed.). Brasília: Liber Livro.

Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios (2017). *1º Congresso Maria da Penha vai à escola: relatoria de atividades*.

Brasília, NJM/GSVP. Recuperado de <https://www.tjdft.jus.br/informacoes/cidada/nia/centro-judiciario-mulher/o-nucleo-judiciario-da-mulher/projetos/relatorio-do-i-congresso-maria-da-penha-vai-a-escola>

Zanatta, J. A., & Costa, M. L. (2014). A história e a construção do conceito de representação social. *Diaphora*, 14(1), 40-49. Recuperado de <http://www.sprgs.org.br/diaphora/ojs/index.php/diaphora/article/view/35>

Dados sobre os autores:

- *Kalline Flávia Silva de Lira*: Doutoranda em Psicologia Social, pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – Brasil. Graduação em Psicologia (UFPE). Mestra em Direitos Humanos (UFPE). Realizando estágio doutoral no exterior – Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), na École de Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) – Paris/França, com a professora Denise Jodelet (janeiro-junho 2020). Bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – FAPERJ.
- *Ricardo Vieiralves de Castro*: Professor Doutor do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – Brasil. Graduação em Psicologia (UERJ). Mestre em Psicologia Clínica (PUC-RJ). Doutor em Comunicação (UFRJ). Professor Associado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Coordenador do Laboratório de Estudos Contemporâneos da UERJ - LABORE. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Processos Grupais e de Comunicação, atuando principalmente nos seguintes temas: representações sociais, memória social, psicologia social, religião e política.

Financiamento:

Bolsa de doutorado, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Declaração de Direito Autoral

A submissão de originais para este periódico implica na transferência, pelos autores, dos direitos de publicação impressa e digital. Os direitos autorais para os artigos publicados são do autor, com direitos do periódico sobre a primeira publicação. Os autores somente poderão utilizar os mesmos resultados em outras publicações indicando claramente este periódico como o meio da publicação original. Em virtude de sermos um periódico de acesso aberto, permite-se o uso gratuito dos artigos em aplicações educacionais e científicas desde que citada a fonte conforme a licença CC-BY da Creative Commons.



[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

