



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Aline de Abreu Meireles

**Representações Sociais e Juventude: o Fenômeno da Violência
Escolar no Distrito Federal.**

BRASÍLIA –DF

2011



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Aline de Abreu Meireles

**Representações Sociais e Juventude: o Fenômeno da Violência
Escolar no Distrito Federal.**

Monografia apresentada à Banca Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito para a conclusão do curso de graduação em pedagogia.

Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Maria Zélia Borba Rocha

BRASÍLIA-DF, 27 de JUNHO de

2011

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, por ajudar-me a trilhar os meus caminhos, proporcionando-me os elementos necessários à realização deste trabalho.

Agradeço também à minha orientadora, a professora Dr.^a Maria Zélia Borba Rocha, que com sua competência e disciplina, foi uma das maiores responsáveis pela concretização deste trabalho.

Agradeço também, em especial, aos meus colegas de pesquisa Alessandra, Cristianne, Gorque, Letícia, Nathália, Simone e Tayane, que ao longo destes quase três anos de convivência, acabaram se tornando meus grandes amigos-irmãos. Amigos esses pelos quais nutro um imenso carinho e que pretendo levar por toda a vida, dentro de meu coração.

Aos meus pais, Evaldo e Ana, ao meu irmão, João Luís, e aos meus avós Eunice e João (in memoriam), pessoas que tanto amo e às quais dedico essa conquista. E em especial, à minha querida e eterna professora e amiga Adriana Alves Duarte. Professora essa que, com carinho, amor, inteligência e dedicação, acompanhou grande parte de minha vida escolar, despertando em mim a paixão pela leitura e escrita, abrindo-me, por conseguinte, as portas para um novo mundo.

*Eis que os risos não inocentes ecoaram pelos quatro cantos
Sob os olhares inquisitórios, o pranto surgiu
As “meras brincadeiras infantis” dilaceram a alma
Deixando marcas sem iguais precedentes.*

*Vivendo entre tristezas
Injuriado pela pele, a cor
Oprimido pelas incertezas
Latejando toda a dor
Escutando a triste melodia
Naufragado em solidão
Carregando as agonias
Inundando o coração
Abortando as alegrias
Extravasando a humilhação
Subjugado pela maldade
Convertido pela desilusão
Orando à divindade
Ludibriando a emoção
Arrebatado pela vaidade
Ressentido pela incompreensão*

*O não reconhecimento do outro como um ser que
sofre.
O não reconhecimento dos próprios sentimentos,
emoções.
Eis que as vítimas também são
algozes.
Dançando ao som da mesma melodia, cantando as mesmas
canções.
Nesse ciclo de agonias, todos protagonizam, todos
coadjuvam.
Vivendo absortos pelas idéias que julgam ser
suas, todos são réus, todos
julgam.
Espalhando tristezas, disseminando todo o
mal.
O que eles não sabem, e talvez nunca
saberão.
Que a estrutura da violência já fora montada pelo pensamento
social.
E que o ineditismo de suas idéias nada mais é do que uma
mera ilusão.*

Aline de Abreu Meireles, março de 2011.

RESUMO

Palavras chave: Representações Sociais. Juventude. Violência Escolar.

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa vinculada a um projeto desenvolvido na graduação em pedagogia da Universidade de Brasília coordenado pela professora Dr.^a Maria Zélia Borba Rocha, desdobrando-se, por sua vez em oito objetos de pesquisa distintos, e englobou, além da área em questão, a política, a gestão escolar, o professorado, a identidade nacional, o estágio curricular, a indústria cultural, o acadêmico e o projeto político pedagógico e, tendo essas em comum o estudo das representações sociais e da juventude.

Esta monografia tem por objeto de estudo as representações sociais da juventude brasiliense sobre a violência escolar, os tipos de violência existentes dentro e fora das instituições de ensino, bem como o papel destas e de seus atores sociais como agentes passivos e ativos desse fenômeno social.

Este trabalho foi desenvolvido com base nos pensamentos de Émile Durkheim e Serge Moscovici, que, por sua vez, desenvolveram um estudo calcado nas representações sociais.

O método utilizado foi o hipotético dedutivo. Método esse que consiste na elaboração de hipóteses que serão confrontadas com a realidade, podendo ser refutadas ou não. A hipótese central da pesquisa em violência escolar é: a juventude comete atos violentos, sem, entretanto, considerá-los como tais. Já a hipótese derivada é: a juventude das escolas de ensino médio públicas do Distrito Federal, pelo fato de não ter consciência da violência existente dentro das escolas, não se reconhece como vítima desta. Quanto às técnicas de pesquisa, foram elaborados questionários estruturados mistos, com perguntas abertas e fechadas.

Por fim, buscou-se refletir sobre novas estratégias ao enfrentamento da violência escolar, bem como sobre o papel da família e das demais instituições sociais como fontes mediadoras a serem utilizadas na prevenção dessa violência.

SUMÁRIO

I – Memorial

II – Monografia: Representações Sociais e Juventude: o fenômeno da violência escolar no Distrito Federal.

1. Os esquemas representativos e a juventude: uma análise da violência escolar no Distrito Federal, no Brasil, e no mundo.	03
1.1 Representações sociais.....	03
1.2 Juventude	09
1.2.1 <i>Juventude grega</i>	10
1.2.2 <i>Juventude romana</i>	12
1.2.3 <i>Juventude judia</i>	13
1.2.4 <i>Juventude contemporânea</i>	14
1.3 Violência	15
1.3.1 <i>A violência escolar no Brasil e no mundo</i>	18
1.3.2 <i>A violência escolar no Distrito Federal</i>	23
2. A pesquisa e suas múltiplas facetas: os métodos e técnicas do projeto guarda-chuva.	26
2.1 Metodologia da Pesquisa	26
2.1.1 <i>As hipóteses da pesquisa</i>	27
2.2 Localização e estrutura das escolas	27
2.3 A aplicação dos questionários	29
2.4 A pesquisa em violência escolar e o refino dos dados	30
3. O Perfil da juventude pesquisada e a análise dos dados	33
3.1 Os percentuais da juventude	34
3.1.1 <i>Dados gerais</i>	34
3.1.2 <i>Dados sobre a violência escolar</i>	36
3.2 O perfil da juventude.....	40
Conclusão	42
Referências	49
4. Apêndices	51
4.1 Índice de gráficos.....	51
4.2 Questionário	52

III – Perspectivas Profissionais

MONOGRAFIA

**Representações Sociais e Juventude: o
Fenômeno da Violência Escolar no Distrito
Federal.**

INTRODUÇÃO

A violência escolar constitui um problema social que vem aumentando com o passar dos tempos, afetando, as instituições de ensino nas quais ocorre.

Com o passar dos tempos, as justificativas para a ocorrência desse fenômeno foram-se modificando, fazendo com que estas passassem do âmbito do indivíduo para o âmbito da coletividade.

Portanto, foi realizada uma pesquisa sobre o que os jovens pensam sobre a violência escolar. Pesquisa essa que fez parte de um projeto intitulado *Representações Sociais, Juventude e Gestão da Educação*, que teve por foco a representação social da juventude do Distrito Federal sobre diversos fenômenos da vida social, tais como: o professorado, o estágio curricular, o projeto político pedagógico, entre outros.

A pesquisa foi realizada em cinco regiões administrativas do Distrito Federal. Regiões essas que foram escolhidas pelo fato de possuírem um maior número de alunos matriculados nas escolas de ensino médio. Depois disso, foi realizado um sorteio estatístico de modo a escolher as escolas situadas nessas regiões nas quais essa pesquisa seria realizada.

A técnica da pesquisa consistiu na aplicação de questionários. Questionários esses que possuíam uma parte comum a todos os objetos (dados socioeconômicos), e uma parte específica para cada um.

O primeiro capítulo deste trabalho trata dos conceitos de representações sociais, com base nos pensamentos de Durkheim (1994) e Moscovici (2007). Trata também dos conceitos de juventude, bem como a trajetória desta ao longo dos tempos, estabelecendo um comparativo com a juventude contemporânea. Por fim, o capítulo também aborda o conceito de violência e as suas classificações, a violência escolar, bem como a sua incidência em todo o mundo, no Brasil e no Distrito Federal.

O segundo capítulo trata da metodologia da pesquisa e as suas especificidades, descrevendo o campo da pesquisa, a forma como esta foi realizada, as hipóteses, os problemas enfrentados e os dados coletados, bem

como as perguntas existentes nos questionários e as suas respectivas respostas.

O terceiro capítulo trata da análise dos dados coletados, bem como do perfil da juventude respondente.

E por fim, a conclusão, que por sua vez percorre todo o trabalho desenvolvido, relacionado-o com as hipóteses previamente elaboradas, de modo a demonstrar se estas foram refutadas ou corroboradas.

O presente trabalho representa uma pequena parcela de um conhecimento que poderá ser modificado em virtude dos acontecimentos futuros. Acredita-se, no entanto, que, ao analisar as representações da juventude do Distrito Federal sobre a violência escolar, um pequeno, mas não menos importante passo foi dado. Passo esse que alerta sobre a necessidade de conscientização da juventude sobre esse problema, o que, por sua vez, poderá influir de modo gradativo para a erradicação desta.

CAPÍTULO 1

1.) Os esquemas representativos e a juventude: uma análise da violência escolar no Distrito Federal, no Brasil, e no mundo.

1.1) Representações Sociais.

O pensamento pode ser visto como algo que age sobre a realidade, e, portanto, tem o poder transformá-la, de incidir por sobre os acontecimentos e assim determiná-los. Ou então como algo que surge diante de uma realidade pré-estabelecida. Com o passar dos tempos o temor dos homens passou das forças da natureza (mente primitiva) para o temor da força do pensamento (mente científica).

A percepção do homem em relação à realidade que o cerca é uma espécie de resposta aos estímulos do meio ambiente, ou seja, o meio em que se vive irá influenciar os pensamentos, ideias e atribuições.

A vida em sociedade é permeada por um apanhado de normas, costumes e valores. Apanhado esse do qual os indivíduos não conseguem se abster, uma vez que já existe uma estrutura pronta e tudo o que eles deverão fazer é recriá-la em seus mais variados aspectos. Estrutura essa formada pelas representações sociais que, por sua vez, apresentam-se como um conjunto de crenças e de conhecimentos elaborados e compartilhados coletivamente, sobrepondo-se aos pensamentos individuais.

As representações sociais possuem a função de convencionalizar as pessoas, objetos ou acontecimentos que encontram, ou seja, elas os transformam e tipificam tornando-os comuns, inserindo-os dentro de um grupo, sintetizando-os posteriormente. E mesmo que não haja uma adequação imediata esta se dá forçosamente. E se isso não acontece, aquilo que é diferente, que não alcançou a adequação esperada, é excluído ou eliminado. Além disso, as representações são prescritivas, ou seja, elas se impõem sobre o ser humano com uma força irresistível, fazendo com que estes não consigam delas se desvencilhar. Força essa que pode ser concebida não apenas em seu sentido metafórico, uma vez que “(...) são forças materiais que geram, mecanicamente, efeitos físicos.” (DURKHEIM, 1989, p. 241).

A vida em sociedade alimenta nos seres humanos a sensação de dependência. Ela faz com que estes abdicuem de seus interesses individuais em prol da coletividade, infringindo-lhes os mais variados sacrifícios, privações e incômodos, que, por sua vez, manifestam-se por meio das regras e normas por ela impostas. Contudo, se essas abdições lhes fossem impostas apenas materialmente, existiria no campo das idéias apenas a noção de uma força física atuante, alçando a força moral à esfera da insignificância. Entretanto, é sabido que o fato de os indivíduos submeterem-se a essas regras e normas deve-se mais à moralidade que permeia as suas relações, manifestando-se por meio do respeito, do que a qualquer outro fator. Portanto, o ser humano torna-se um ser social quando internaliza os ideais morais vigentes na sociedade. É ela que o obriga a assumi-los de tal maneira, que ele não possa viver neste meio sem reconhecê-los e adotá-los. Esses ideais são um reflexo da vida social, e para que o indivíduo consiga nela permanecer é necessário que as suas ações sejam pautadas por eles.

As representações sociais operam por meio de dois processos os quais se denominam objetivação e ancoragem. A objetivação é a reprodução de um conceito em imagens. Contudo, de onde surgem essas imagens? “(...) dessa soma de experiências e memórias comuns que nós extraímos as imagens, linguagem e gestos necessários para superar o não-familiar, com suas consequentes ansiedades.” (MOSCOVICI, 2007, p. 78). Ou seja, o indivíduo analisa determinado objeto e irá buscar em sua memória uma imagem – fruto de das experiências adquiridas ao longo da vida – a qual irá associá-lo. Já a ancoragem é “(...) um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada.” (MOSCOVICI, 2007, p. 61). Ou seja, ela acontece quando algo que não está situado nos padrões de comportamento, do que é aceitável, causando estranhamento e perturbação, é comparado com aquilo que é familiar, que está inserido dentro do modelo estabelecido. Ou seja, no momento em que essa comparação ocorre, o objeto é re-ajustado para que se enquadre no modelo ao qual se está acostumado, adquirindo características dele. Ancorar é “(...) classificar e dar nome a alguma coisa.” (MOSCOVICI, 2007, p. 61). Aquilo que

não é classificado e que não possui nome é estranho e ameaçador. É por isso que o diferente, aquele que não se enquadra nos padrões existentes é repellido. Se ele não é classificável, se não é reconhecido como familiar, não faz parte da realidade e, portanto, representa uma ameaça, que instiga a curiosidade, mas que é afastado pelo medo.

Ao longo da vida, os indivíduos acumulam experiências que os fazem capazes de relacionar idéias. Como nenhum conhecimento é novo, sendo apenas fruto de recriações e representações, será possível buscar por meio da memória representações anteriores (objetivação) que se assemelhem com a situação vivenciada no momento presente. Um exemplo que pode ser utilizado para ilustrar essa premissa é o descrito por Marcel Proust (2006, p. 73-74) em sua obra *Em busca do tempo perdido – no caminho de Swann*.

E de súbito a lembrança me apareceu. Aquele gosto era o do pedaço de madalena que nos domingos de manhã em Combray (pois nos domingos eu não saía antes da hora da missa) minha tia Leónie me oferecia, depois de o ter mergulhado em seu chá da índia ou de tília, quando ia cumprimentá-la em seu quarto. O simples fato de ver a madalena não me havia evocado coisa alguma antes que a provasse; talvez porque, como depois tinha visto muitas sem as comer, nas confeitarias, sua imagem deixara aqueles dias de Combray para se ligar a outros mais recentes; talvez porque, daquelas lembranças abandonadas por tanto tempo fora da memória, nada sobrevivia, tudo se desagregara; as formas – e também a daquela conchinha de pastelaria, tão generosamente sensual sob sua plissagem severa e devota – se haviam anulado ou então, adormecidas, tinham perdido a força de expansão que lhes permitiria alcançar a consciência. Mas quando mais nada subsiste de um passado remoto, após a morte das criaturas e a destruição das coisas, sozinhos, mais frágeis porém mais vivos, mais imateriais, mais persistentes, mais fiéis, o odor e o sabor permanecem ainda por muito tempo, como almas, lembrando, aguardando, esperando, sobre as ruínas de tudo o mais, e suportando sem ceder, em sua gotícula impalpável, o edifício imenso da recordação.

A principal personagem da obra relata um acontecimento em que, em um dia de inverno, sua mãe oferecera-lhe chá com madalenas. A princípio recusara, mas logo depois, acabara por aceitar. No momento em que levava à boca o pedaço de madalena que havia sido mergulhado no chá, sentiu uma felicidade incrível, algo que não sabia explicar, mas que tinha certeza de que havia

vivenciado antes. Tentou buscar em suas recordações qual havia sido o momento em que experimentara uma sensação maravilhosa como aquela, e, apesar de ter encontrado alguma dificuldade, conseguiu se lembrar. Tudo aconteceu quando sua tia Leónie, há alguns anos, ofereceu-lhe um pedaço de madalena que ela havia mergulhado no chá. Ao levá-lo à boca, sentiu uma sensação de felicidade indescritível ocasionada pelo prazer que o sabor daquela iguaria havia-lhe causado. Esse é um exemplo típico de como duas idéias ou sensações semelhantes podem ser associadas por meio da memória e da consciência.

Apesar das semelhanças entre as idéias, os indivíduos sabem diferenciá-las mesmo nos pontos em que coincidem. Ao longo da vida, por exemplo, os seres humanos passam por diversas situações que os fazem lembrar-se de outros momentos vividos. Contudo, é perfeitamente possível distingui-las. Isso mostra que a consciência dos indivíduos, em regra, é dotada de uma capacidade de associação e de distinção que operam quase que ao mesmo tempo, provando que “(...) a memória não é um fato puramente físico, suscetível de ser conservado pelas representações como tais.” (DURKHEIM, 1994, p. 27).

Entretanto, o simples fato de duas coisas serem semelhantes não quer dizer que elas irão produzir associações. É possível que haja diversos pontos coincidentes entre dois objetos que não sejam passíveis de identificação pelo indivíduo. A associação requer muito mais do que a semelhança. Ela necessita da vivência de uma determinada experiência – que, por sua vez, venha a despertar no indivíduo a mesma sensação vivida anteriormente – para que então seja possível identificar as características parecidas entre as duas situações. No caso relatado por Proust (2006), por exemplo, a personagem só identificou aquela sensação que sentira porque a mesma experiência tornara-se a repetir de forma idêntica, ou seja, por meio da ingestão de uma madalena mergulhada em uma xícara de chá. Conclui-se, portanto, que essas experiências constituem um arcabouço de imagens e sensações que, por sua vez, serão a base do processo de objetivação, o qual se explicou anteriormente.

Existe a premissa de que as idéias só habitam o campo da consciência quando esta está sendo realmente “utilizada”. Ou seja, quando os indivíduos estão

conscientes dos fatos, as representações são trazidas à tona. Acontece que, quando os indivíduos agem de forma inconsciente, a atividade mental reduz-se a um mero fator orgânico inerente à condição humana.

De fato, se diz que as representações não podem conservar-se como tais a não ser fora da consciência, pois nós não temos nenhum sentimento de todas as idéias, de todas as sensações etc., que possamos ter experimentado em nossa vida passada e que fôssemos capazes de recordar no futuro. Ou seja, estabelece-se como princípio que a representação não pode definir-se a não ser pela consciência, de onde se conclui que uma representação inconsciente é inaceitável, ou, o que é mesmo, que sua própria noção é, em si, contraditória. (DURKHEIM, 1994, p. 33).

Ou seja, aquilo que se encontra fora do campo da consciência é relegado a nada, negando, com isso, a existência de diversos fenômenos. Fenômenos esses que surgem nos momentos de inconsciência, ou seja, quando não se tem noção do que se passa nos mais diversos contextos e até mesmo na atividade mental. São as ações que são praticadas sem que se tenha uma reflexão a respeito delas. Um exemplo clássico é o de uma pessoa que nasceu em uma cidade interiorana e ali viveu até o momento de ingresso em uma universidade, situada em um grande centro urbano. Essa pessoa possuía um comportamento condizente com o contexto no qual estava inserida, adotando os mesmos valores e costumes. No momento em que ela foi inserida em outro contexto e passou a enfrentar situações que a fizeram refletir sobre a sua condição anterior, ela passou a questionar o seu comportamento antigo e a tentar entender o porquê de nunca ter pensado a respeito dele. Apesar de tudo isso, não se pode relegar a vida não reflexiva desta pessoa, ocorrida antes do ingresso na universidade, a nada. Pelo contrário, uma vez que isso significaria dizer que certas pessoas levam uma vida guiada apenas por fatores orgânicos e também negar a existência das representações sociais, uma vez que elas são fenômenos frutos da consciência, mas sobre os quais não se apresenta uma reflexão durante todo o tempo.

É possível afirmar, portanto, que os indivíduos, são formados por fatores biológicos – advindos de sua natureza humana – e também por fatores

socialmente construídos. Sendo esses últimos frutos de toda uma vida. Nasce-se com características que diferem esses seres biologicamente, mas o reconhecimento que os outros e eles terão a respeito de si mesmos como pertencentes a um desses dois sexos é um fato social, uma vez que se trata de algo imposto coercitivamente, exterior ao indivíduo – pois é independente da consciência destes – e generalista, uma vez que não se impõe a uma única pessoa, mas sim à coletividade

Em virtude de todos os conceitos abordados é possível entender as representações sociais como algo que se situa fora das consciências individuais. Não existem representações sociais do indivíduo, pois estas são processadas por meio da totalidade, da coletividade. Elas ocupam um campo exterior ao da esfera pessoal, podendo ser classificadas como fruto da convivência social. Como por exemplo, se João acha que Maria é uma mulher desfrutável, estamos diante de um juízo de valor, uma vez que as representações sociais não ocupam o campo da personalidade. Entretanto, a concepção que João tem sobre o que vem ser uma mulher desfrutável pode ser proveniente da representação social existente no contexto no qual ele está inserido. Ou seja, se na sociedade na qual ele vive, existe um conceito amplamente aceito sobre o modelo de um ser do sexo feminino desfrutável, estamos diante de uma representação social.

Portanto, pode-se afirmar que tudo aquilo que se pensa, tudo o que está inserido nos cotidianos, as representações, são fruto de outros conhecimentos que já existem antes mesmo que o indivíduo reflita a respeito deles. A essência das crenças, das informações recebidas, advém de outras, que continuam existindo ao longo dos tempos, sendo apenas recriadas e repensadas pelos indivíduos. O estudo das representações sociais é calcado na tentativa de descobrir de onde surgiram esses conhecimentos, essas crenças presentes na sociedade, ou seja, visa a descobrir as idéias primárias, os pensamentos iniciais, que foram os responsáveis pelo surgimento da consciência hoje existente, e que são a base do pensamento social.

Este trabalho será desenvolvido com base na análise desse pensamento social, investigando, por conseguinte, as representações sociais da juventude do Distrito Federal sobre a violência escolar. Utilizar-se-á o conceito de

representação social, construído com base nos pensamentos de Durkheim¹ (1994) e Moscovici (2007), concebendo-a como algo que se situa fora das consciências individuais, que ocupa o campo exterior ao da esfera pessoal, podendo ser classificado como fruto da convivência social, sendo, além disso, marcada pelos processos de objetivação – que reproduz um conceito em imagens – e a ancoragem – que transforma os fatos dantes estranhos em familiares, por meio da comparação com aquilo que já é conhecido, que já foi decodificado.

1.2) Juventude

A juventude era tradicionalmente concebida como um período da vida que se estendia da infância e/ou adolescência à idade adulta. Ou seja, ela era considerada apenas como um processo de transição correspondente a uma faixa etária. Contudo, na atualidade, a juventude significa mais do que uma etapa físico-psicológica, uma vez que os jovens vêm-se destacando cada vez mais nas sociedades contemporâneas.

A sua visibilidade social, enquanto grupo com características sociais específicas relacionadas com uma fase da vida, tornou-se objeto de consciência social, na segunda metade do século XIX, mediante o (re)conhecimento dos problemas e das tensões a ela associados. Teria sido o princípio do reconhecimento da existência de uma “cultura adolescente”. Neste sentido, por exemplo, surgem preocupações ao nível dos poderes públicos de então, essencialmente através da relação que se estabelecia entre essa **cultura** e o desenvolvimento de determinadas formas de marginalidade social e **delinquência**, designadamente em comunidade de emigrantes. A necessidade do prolongamento da escolaridade, o incremento da legislação sobre o trabalho infantil, a própria configuração social da família contemporânea, com a correspondente dependência dos jovens face à família de origem, a proliferação das denominadas casas de correção para menores, entre outras medidas de carácter público, constituíram

¹ Existe, no meio académico, a concepção de que Durkheim cunhou o termo representações coletivas para nomear esse fenómeno, sendo o termo representações sociais fruto proveniente da psicologia social. Entretanto, ao se fazer a análise de suas obras, percebe-se que, na maioria das vezes, o autor utiliza-se tão somente do termo representações, sem qualificativos. Entretanto, em sua obra *Sociologia e Filosofia*, ele também utiliza o termo representações sociais, bem como coletivas, individuais, psíquicas, inconscientes, novas e intelectuais.

a verdadeira expressão da visibilidade social dos problemas específicos da juventude. (MAIA, 2002, p. 219, grifo do autor).

Ou seja, com o passar dos tempos a juventude passou a adquirir visibilidade social, ora pelos problemas que enfrentava, ora pela necessidade de se criar políticas públicas que atendessem a esses jovens. Contudo, ainda existe a concepção de que se trata apenas de uma fase transitória e que o jovem é apenas um prospecto do virá a ser no futuro, quando atingir a idade adulta, negando-se, com isso, o fato de que o jovem é um sujeito social, e como tal possui características que podem ser inseridas em todos os contextos existentes, e não apenas naqueles que a sociedade e as representações desta disseram que eles deveriam ocupar.

Por outro lado, nos deparamos no cotidiano com uma série de imagens a respeito da juventude que interferem na nossa maneira de compreender os jovens. Uma das mais arraigadas é a juventude vista na sua condição de transitoriedade, na qual o jovem é um "vir a ser", tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente. Sob essa perspectiva, há uma tendência de encarar a juventude na sua negatividade, *o que ainda não chegou a ser* (Salem, 1986), negando o presente vivido. Essa concepção está muito presente na escola: em nome do "vir a ser" do aluno, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro (DAYRELL, 2003, p.1).

Em virtude disso, percorrer-se-á, ao longo deste capítulo, a história dos jovens na humanidade, englobando as juventudes grega, romana e judia, de modo a demonstrar os papéis delimitados à juventude ao longo dos tempos, bem como fazer uma análise do tratamento destinado a esta na contemporaneidade.

1.2.1) Juventude grega

Na Grécia antiga, "(...) a coluna vertebral da vida em sociedade é a *paidéia*, a educação, a distinção que permite o acesso dos jovens a um saber partilhado sem o qual a cidade não poderia existir." (SCHNAPP, 1996, p. 19). A *paidéia* é caracterizada pelos processos educativos capazes de transformar o jovem em um verdadeiro cidadão grego.

A *paideia* ideal deve evitar dois perigos: primeiro, o das facções nascidas da prática de uma sociabilidade restrita, limitadas a jovens que se reúnem em atividades ou banquetes por demais elitistas, como em Mileto ou na Beócia; segundo, o de uma formação especializada que prepare o jovem para uma profissão, seja a da arte da carpintaria ou da guerra. A *paideia* é antes e acima de tudo uma arte de viver na cidade: “A formação da virtude desde a infância, que desperta do desejo e a paixão de tornar-se um cidadão completo, de saber comandar e obedecer segundo a justiça. (SCHNAPP, 1996, p. 20).

Portanto, os jovens gregos eram, desde a mais tenra idade, preparados para se tornarem o modelo de bom cidadão vigente naquela sociedade. Modelo esse que visava afastá-los dos perigos de uma vida elitista egoística e também daqueles advindos de uma vida menos abastada, cujos objetivos se fundam unicamente em direcioná-los para a guerra ou para a carpintaria por meio de uma formação direcionada para tais fins.

Além disso, os jovens eram educados pelos mais velhos. Educação essa que englobava diversos aspectos, inclusive os sexuais. Ou seja, pelo menos entre os jovens cretenses e espartanos, havia relação homossexual entre educadores e educandos. O homossexualismo era, naquela época, estimulado pela sociedade em uma relação da qual “(...) brotam, em sua plenitude, os impulsos mais nobres da perfeição pessoal, na emulação com os outros e na mais absoluta doação de si para o amado, não importa o perigo e até mesmo a morte em meio à floração primaveril da vida.” (SCHNAPP, 1996, p. 23).

Os jovens gregos eram influenciados por ideais que obedeciam a seguinte ordem de importância: a saúde, a beleza, o sucesso nas atividades corporais e por último a riqueza. Eles recebiam treinamento militar e tinham o corpo como fonte de preocupação. Além disso, a caça era considerada uma atividade importante em seu cotidiano, como forma de complementar a formação juvenil e também como uma oportunidade de enaltecimento da bravura do caçador em detrimento de sua habilidade.

Quanto às juventudes masculinas e femininas, a sociedade grega costumava enaltecer as masculinidades, relegando o mundo feminino à insignificância. As jovens gregas participavam de atividades como jogos, danças e também se

dedicavam à caça. Contudo, como as mulheres gregas costumavam ser mais habilidosas que os homens nessa arte, aquela que se aventurasse nesse meio estaria sempre "(...) condenada a um destino funesto, quer se trate de Prócris ou das Bacantes lutando com corças e veados antes de atacarem os homens para despedaçá-los." (SCHNAPP, 1996, p. 53).

1.2.2) Juventude Romana

Em Roma, a juventude bem como a representação de seus grupos etários, era um tanto diferente. A fase que compreendia do zero aos 15 anos era denominada *puer*. A adolescência ia dos 15 aos 30 anos e a juventude dos 30 aos 45 anos. Após algumas mudanças, a infância era compreendida até os sete anos, a *pueritia* dos sete aos quatorze, a adolescência dos 14 aos 28 e a juventude dos 28 aos 50 anos.

As mulheres, diferentemente dos homens, não recebiam uma classificação condizente com a idade na qual se encontravam, mas sim de acordo com a sua condição social. Elas eram *virgines* antes do casamento, ou seja, eram assim classificadas pelo fato nunca terem praticado relação sexual. Após o casamento eram consideradas *uxoae*, e se caso tivessem tido filhos eram consideradas *matronae*. Essa distinção da classificação da mulher, que diferia da dos homens, era pelo fato de que estas nunca alcançariam um *status* de liberdade plena, uma posição social independente na sociedade. Ela sempre estaria sob as ordens do pai, dos irmãos ou do marido. Portanto, não havia sentido em classificá-las pela idade.

Assim como na sociedade contemporânea, a sociedade romana possuía ritos de passagem. O rapaz, com idade entre 15 e 16 anos, participava da cerimônia primeiramente em sua casa, como forma de demonstrar o poder de seu pai. Na primeira noite depois, o jovem colocava uma túnica particular, como sinal de bom presságio. No dia seguinte, o rapaz abandonava os resquícios da infância, passando a usar a toga viril, roupa por excelência dos cidadãos.

Um fato existente na sociedade romana é que da mesma forma que os jovens temiam seus pais, os pais temiam seus filhos. Alguns jovens, nessa sociedade, desejavam a morte de seus pais e chegaram até a concretizá-las. Essa ocorrência tem por base, o mito de Rômulo e Remo, em que Rômulo entrava

em conflito com os *Patres*, e os jovens, como estavam sempre ao lado dele, também participavam desse conflito.

1.2.3) Juventude judia

Em relação à juventude judia existe a premissa de que ela não tinha um só mundo, mas sim vários (HOROWITZ, 1996) Nesse contexto, é possível constatar o fato de que a vida dos jovens do sexo masculino diferia da vida das jovens judias, uma vez que os primeiros tinham a sua infância e adolescência caracterizadas pelo estudo de textos religiosos e as últimas eram destinadas aos trabalhos domésticos, como forma de preparação para o matrimônio. Outras diferenças são encontradas entre as vidas dos jovens advindos de famílias abastadas e aqueles cujas famílias eram pobres. Mediante a esses acontecimentos é que a idéia de “vários mundos” irá se concretizar.

O fim da infância judia acontecia aos dez anos. Entretanto, a responsabilidade da vida adulta chegava para o indivíduo quando este completava 30 anos. Idade esta que foi considerada como tal, porque nessa fase da vida, além do aprendizado do judaísmo já haver sido solidificado “(...) as paixões da juventude teriam dado lugar à estabilidade doméstica.” (HOROWITZ, 1996, p. 101). Além disso, os 30 anos eram considerados como o período no qual o indivíduo alcançava o ponto mais alto de sua força, da qual começava a declinar.

Uma idade importante para as mulheres judias era os 20 anos. Isso ocorria pelo fato de que o conselho nas comunidades teve que decidir sobre a participação delas em velórios, uma vez que seus comportamentos nessas ocasiões eram considerados inadequados. A decisão tomada foi a de que as mulheres casadas e maiores de 20 anos poderiam ir aos funerais. O casamento era considerado importante para os judeus. Um exemplo disso é o fato de que somente os homens casados poderiam assumir qualquer cargo na comunidade. Isso acontecia porque havia a idéia de que os homens solteiros estariam predispostos a ser afetados por pensamentos impuros. Pensamentos esses que poderiam levá-los à prática de atos não condizentes com a moral estabelecida naquela comunidade, atos contaminados pelo pecado. Isso fazia com que os celibatários fossem estigmatizados pela sociedade, tanto que

algumas autoridades chegaram ao ponto de sugerir que se o indivíduo não se casasse até os 20 anos, este poderia ser obrigado a fazê-lo.

Outro costume existente entre os jovens judeus era o dote. Na época moderna, este era algo que trazia grandes preocupações aos jovens, pelo motivo de que era lugar comum naquela sociedade, o fato de os sogros enganarem os noivos, prometendo-lhes um dote cujo valor era muito maior do que aquele do qual, na realidade, poderiam dispor.

Muitos jovens judeus, devidos às condições de pobreza de suas famílias, se viam obrigados a trabalhar como criados em casas de famílias, mesmo que por apenas um período de suas vidas. Esses criados “(...) tanto homens quanto mulheres, em geral jovens e solteiros, eram parte integrante, embora por vezes negligenciada, de muitos lares, e a presença deles deve ser levada em conta em qualquer avaliação da dinâmica da vida moderna judaica.” (HOROWITZ, 1996, p. 118). Essas situações de criadagem eram marcadas por humilhações, maus tratos e até mesmo por atos de cunho sexual praticados entre esses jovens criados e seus patrões.

1.2.4) Juventude contemporânea

Com o passar dos tempos, a noção de juventude “(...) adquiriu visibilidade social, como uma fase da vida situada algures entre a infância e a idade adulta, mediante o reconhecimento de **problemas sociais** que afectariam especificamente essa categoria.” (MAIA, 2002, p. 218, grifo do autor). Em Portugal, por exemplo, a juventude passou a ocupar esse patamar na sociedade por volta da década de 1960. Isso ocorreu pelo fato de que, revoltados com o regime político vigente no país, os jovens portugueses passaram a chamar a atenção para os problemas sociais que os afetavam. Desde então, a juventude passou a ser um objeto de preocupação por parte da sociedade.

No Brasil, esse reconhecimento ocorreu de forma semelhante, uma vez que o regime militar instituído no País de 1964 a 1985 causou inúmeras revoltas na população, em especial na juventude, uma vez que os jovens universitários foram os que mais lutaram contra o regime, sofrendo, conseqüentemente, as

punições cabíveis a esse comportamento considerado pelos militares como subversivo.

Analisando as juventudes das mais diversas épocas, é possível chegar à conclusão de que estas podem ser consideradas “(...) uma categoria socialmente construída, (re)formulada em contextos sociais, econômicos e políticos particulares, uma categoria sujeita a modificar-se ao longo do tempo, produto de um complexo processo de construção.” (PAIS, 1996 apud MAIA, 2002, p. 219).

(...) a juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação. Se há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária, nas quais completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas, é muito variada a forma como cada sociedade, em um tempo histórico determinado, e, no seu interior, cada grupo social vão lidar com esse momento e representá-lo. Essa diversidade se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos. (DAYRELL, 2003, p.41)

Ou seja, apesar de existirem características biológicas que são inerentes a todos os jovens, o entendimento destes como tal, vem sofrendo modificações ao longo dos tempos. Nas três últimas décadas do século XX, por exemplo, a juventude foi de início, considerada em um contexto homogêneo prevalecendo os aspectos uniformes. Ou seja, era como se existisse uma única juventude possuidora de uma cultura própria, específica. Contudo, com o passar dos tempos, passou-se a enxergar os jovens em seus diferentes aspectos, bem como nos diferentes meios nos quais estão inseridos, fazendo com que não seja possível se referir a uma única juventude, mas sim às juventudes, uma vez se trata de um conceito repleto de diversidades.

1.3) Violência

A violência “(...) é todo ato que implica na (sic) ruptura de um nexos social pelo uso da força. Nega-se, assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo diálogo e pelo conflito.” (SPOSITO, 1998, p.1). Ou seja, ela faz com que a possibilidade de interação entre indivíduos seja

sufocada pelo uso da força. Força essa que pode advir de estruturas físicas, comportamentais ou sociais

Apesar de essa definição ser aceita e divulgada no meio acadêmico, a violência constitui-se em algo que não pode ser universalizado, uma vez que o que é considerado um ato violento em uma sociedade, pode não o ser em outra, e dentro do contexto escolar isso não difere, pois “(...) condutas violentas, envolvendo agressões físicas, podem ser consideradas pelos atores envolvidos episódios rotineiros ou meras transgressões às normas do convívio escolar”. (SPOSITO, 1998, p.3).

Verifica-se, portanto, que violência não pode ser alçada a uma esfera determinista, imutável. Além disso, o fato de associá-la apenas concepções jurídicas ou penalmente definidas significaria negar a existência de diversos outros tipos de violência que, embora não sejam de fato amplamente reconhecidos por todas as camadas sociais, produzem impactos nas relações humanas, bem como na percepção que os indivíduos têm de si mesmos.

A violência também pode ser caracterizada pelo não reconhecimento do outro indivíduo em sua concepção de sujeito. Ou seja, aquele que pratica a violência não tem a percepção clara do outro ser em sua plenitude, em sua concepção humana, em sua constituição como indivíduo e como sujeito de direitos. Aquele que sofre a violência constitui-se em uma fonte saciadora dos anseios de seu repressor. Anseios esses que extravasam em gestos e atitudes violentas culminando em conflitos, que, por sua vez, não se constituem naqueles inerentes ao desenvolvimento social, mas sim em situações negativas, cujos efeitos são, na maioria das vezes, devastadores.

De acordo com Abramovay (2002, p. 72) “(...) os termos utilizados para indicar a violência variam de acordo com o país. Por exemplo: nos Estados Unidos diversas pesquisas recorrem ao termo delinquência juvenil sendo, tal enfoque, pouco usual na Inglaterra.”. A violência, no Brasil, pode ter diversas classificações, podendo, inclusive ser enquadrada em três categorias: violência dura, microviolências ou incivildades e violência simbólica.

A violência dura pode ser classificada como aquela penalmente tipificada. Ou seja, é um fenômeno que requer uma política estatal intervencionista, uma vez

que o seu impacto sobre os indivíduos causa-lhes graves consequências. Consequências essas que podem assumir uma postura irremediável. Em virtude da alta coercibilidade relacionada a essa espécie de violência e de seu caráter público e notório, em algumas camadas sociais ela assume uma característica universal, fazendo com que os indivíduos a enxerguem como a única espécie de violência existente. Contudo, é necessário ressaltar que as rupturas sociais influem diretamente neste caso, fazendo com que condutas dantes consideradas violentas sejam alçadas à esfera da normalidade e assim sucessivamente. Rupturas essas que influem diretamente na legislação vigente.

As microviolências ou incivildades diferem da violência dura no quesito notoriedade. Como a segunda requer uma intervenção estatal, o seu reconhecimento social é quase que instantâneo. Ou seja, mesmo que o indivíduo ignore a imperatividade traduzida na legislação que a coíbe, ela está estampada nas esferas sociais de modo tal que fica quase impossível arguir o seu desconhecimento. Já as microviolências ou incivildades podem ser consideradas transgressões às normas de convivência nos espaços públicos. Como na maioria das vezes são classificadas apenas como incidentes desagradáveis, não sendo, pois, enquadradas hegemonicamente como violência em todas as camadas sociais, essas incivildades acabam por não ocuparem o patamar daquilo que a sociedade considera como grave, influenciando, por conseguinte, na classificação desta como tal, uma vez que, se não há um reconhecimento unânime por parte das esferas sociais, ela passa, na maioria das vezes, por despercebida, sendo lembrada não pelo seu *status* de violência, mas unicamente pela desagradabilidade e pelo incômodo que produz.

Assim, as incivildades são pensadas como aquelas que não usam agressão ou afrontamentos violentos em si. Comumente, são exhibições de comportamentos desafiantes das autoridades, signos de indiferença em relação aos outros; insultos, pequenas degradações dos espaços públicos, ocupação de lugares, barulhos, odores, abandono de objetos e lixo em locais de uso coletivo. Os insultos, por exemplo, podem ser compreendidos como atos ou observações que expressam opiniões negativas sobre indivíduos ou grupos. Ainda, insultar implica romper determinadas normas, expressar-se de maneira socialmente interdita. (ABRAMOVAY, 2009, p. 25).

Por fim, tem-se a violência simbólica, que por sua vez consiste em “(...) uma forma de dominação que se apóia nas expectativas coletivas que produzem a necessidade de obedecer às normas, regras e hierarquias sociais sem contestação.” (ABRAMOVAY, 2009, p. 25). Pode-se dizer que este tipo de violência está diretamente ligado às representações sociais, ou seja, às idéias produzidas socialmente e que são amplamente aceitas, transformando-se em um discurso dominante do qual os indivíduos não conseguem abster-se. Discurso esse que está diretamente ligado ao poder, uma vez que é ele que concede esse *status* a determinadas esferas sociais. A escola é um espaço em que essas relações aparecem claramente. Existe o poder que advém da hierarquização formada pelas autoridades escolares e também pela ação de grupos por sobre outros grupos ou indivíduos que, por suas características consideradas estranhas àquele ambiente, não assumem uma postura condizente com o discurso dominante, passando, conseqüentemente, por reiterados processos de marginalização.

1.3.1) A violência escolar no Brasil e no Mundo

A violência escolar é um fenômeno que tem afetado vários países. Países esses que a partir do século XX, mais especificamente na década de cinquenta, começaram a sofrer os efeitos deste problema social, tais como a utilização de armas brancas – que se constituem em objetos cuja finalidade não é agredir ou coagir, embora possam ser utilizados com esse intuito (um martelo e uma faca, por exemplo) – armas de fogo, drogas e o surgimento de gangues nas escolas. O que acontece é que a escola deixou de ser um espaço sagrado, preservado e passou a sofrer as influências do meio no qual está inserida. Portanto, a violência escolar não pode ser considerada um fenômeno novo. Contudo, o tratamento que se tem dado a esse fenômeno pode sim ser considerado como algo recente, uma vez que ela deixou de ser vista como um simples caso de delinquência juvenil e passou a ser tratada como um problema social. Ou seja, a violência escolar deixou de ser concebida como um fenômeno relacionado unicamente ao indivíduo, sujeito destoante, e passou a ser considerada em um aspecto mais amplo, ligado aos fatores sociais.

Como não poderia deixar de ser, mudou também o foco de análise do fenômeno, em comparação aos primeiros estudos. Inicialmente a violência na escola era tratada como uma simples questão de disciplina. Mais tarde, passou a ser analisada como manifestação de delinquência juvenil, expressão de comportamento anti-social. Hoje, é percebida de maneira muito mais ampla, sob perspectivas que expressam fenômenos como a globalização e a exclusão social, os quais requerem análises não restritas às transgressões praticadas por jovens estudantes ou às violências das relações sociais entre eles. (ABRAMOVAY, 2002, p. 31).

De acordo com Abramovay “(...) a violência nas escolas vem sendo analisada, a partir de diferentes perspectivas, nas literaturas francesa, espanhola, *stadunidense* e brasileira. Antes dos anos 80 pouco se produziu a respeito do tema.” (ABRAMOVAY, 2009, p. 27). Ou seja, a violência escolar passou obter destaque apenas a partir da década de 1980, quando reivindicações relacionadas à segurança nas instituições de ensino vieram à tona, fazendo com que este problema fosse divulgado pelos meios de comunicação de massa, tornando-se um fato conhecido por todos. Em virtude disso, muitos consideram esse fenômeno como algo novo. Entretanto “(...) a violência na escola não é um fenômeno recente e se transformou em foco de atenção, seja pelas mudanças enfrentadas pela instituição escolar, seja pelos novos significados assumidos pela violência no mundo contemporâneo.” (ABRAMOVAY & CASTRO, apud ABRAMOVAY, 2009, p. 27).

Um exemplo disso é o do escritor realista Machado de Assis (1998, p. 44), em sua obra, *Conto de Escola*, datada do século XIX, na qual descreve os abusos sofridos pelos alunos por parte de seus mestres.

Fui e parei diante dele. Ele enterrou-me pela consciência dentro um par de olhos pontudos; depois chamou o filho. Toda a escola tinha parado; ninguém mais lia, ninguém fazia um só movimento. Eu, conquanto não tirasse os olhos do mestre, sentia no ar a curiosidade e o pavor de todos.

- Então o senhor recebe dinheiro para ensinar as lições aos outros? disse-me o Policarpo.

- Eu...

- Dê cá a moeda que este seu colega lhe deu! Clamou.

Não obedeci logo, mas não pude negar nada. Continuei a tremer muito. Policarpo bradou de novo que lhe desse a moeda, e eu não resisti mais, meti a mão no bolso, vagarosamente, saquei-a e entreguei-lha. Ele examinou-a de um e outro lado, bufando de raiva; depois estendeu o braço e atirou-a à rua. E então disse-nos uma porção de coisas duras, que tanto o filho como eu acabávamos de praticar uma ação feia, indigna, baixa, uma vilania, e para emenda e exemplo íamos ser castigados. Aqui pegou da palmatória.

- Perdão, seu mestre... soluzei eu.

- Não há perdão! Dê cá a mão! Dê cá! Vamos! Sem-vergonha! Dê cá a mão!

- Mas, *seu* mestre...

- Olhe que é pior!

Estendi-lhe a mão direita, depois a esquerda, e fui recebendo os bolos uns por cima dos outros, até completar doze, que me deixaram as palmas vermelhas e inchadas. Chegou a vez do filho, e foi a mesma coisa; não lhe poupou nada, dois, quatro, oito, doze bolos. Acabou, pregou-nos outro sermão. Chamou-nos sem-vergonhas, desaforados, e jurou que se repetíssemos o negócio apanharíamos tal castigo que nos havia de lembrar para todo o sempre. E exclamava: Porcalhões! tratantes! faltos de brio! (ASSIS, 1998, p. 44).

Neste conto, Machado de Assis (1998) faz com que o leitor tome consciência da realidade escolar de uma época em que o professor era considerado o detentor de todo o conhecimento e utilizava-se de mecanismos de coerção para com os alunos, tais como a palmatória, com a finalidade de incutir-lhes uma mentalidade correspondente ao modelo de bom caráter vigente.

Comparando as instituições escolares daquela época com as da atualidade, no que dizem respeito à violência, algumas mudanças são facilmente percebidas. Entre elas está o fato de não haver mais um papel delimitado aos alunos e professores. Se antes o professor era o agente da violência dentro das salas de aula e os alunos, as vítimas, na atualidade, ambas as categorias representam esses dois papéis. Por meio das pesquisas realizadas e também pelos relatos de casos de violência escolar sofridos por alunos e professores brasileiros, é possível perceber a dimensão e a magnitude do problema. A figura do mestre, ser soberano, detentor de todo o conhecimento e principalmente da palavra, modificou-se com o passar dos tempos, bem como a figura do aluno e a inferioridade a ele atribuída.

Na contemporaneidade, a educação é considerada a condição fundamental ao desenvolvimento de um país, pois ela é uma das esferas da sociedade responsáveis pela formação ética, política e social dos indivíduos. As instituições de ensino devem, portanto, constituir-se em um lugar seguro que possibilite a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Contudo, devido aos altos índices de violência nelas presentes, isso não tem acontecido, ocasionando inúmeras preocupações e alardes nas camadas sociais, em especial nas comunidades escolares.

Entende-se que o comportamento violento, que causa tanta preocupação e temor, resulta da interação entre o desenvolvimento individual e os contextos sociais, como a família, a escola e a comunidade. Constata-se que, infelizmente, o modelo do mundo exterior é reproduzido nas escolas, fazendo com que essas instituições deixem de ser ambientes seguros, modulados pela disciplina, amizade e cooperação, e se transformem em espaços onde há violência, sofrimento e medo. (GROSSI & SANTOS, 2008, p. 293).

Quando se fala em violência escolar há uma associação quase que imediata às instituições de ensino periféricas. Há um pensamento advindo do senso comum de que são elas as responsáveis por todos os índices de violência existentes, e que as medidas a serem tomadas na tentativa de erradicar esse problema devem restringir-se unicamente a essas instituições. É como se os bolsões de pobreza estivessem alçados a uma esfera determinista de acontecimentos negativos, e que as classes médias e altas estivessem isentas de quaisquer problemas relacionados a esse tema.

Quando se recorre ao conjunto de determinações sociais, um primeiro par sempre aparece: as relações necessárias entre a pobreza e a violência. Aparentemente impecável, o raciocínio afirma ser a pobreza responsável pela violência social e, em consequência, os atos de violência que atingem a unidade escolar ou que nela ocorrem, seriam mais uma das expressões diretas da situação de miséria. Se a exclusividade dessa explicação fosse suficiente, nós não faríamos as seguintes perguntas: todas as situações de pobreza tem sido geradoras de violência? Como explicar a existência de escolas situadas na periferia das grandes cidades submetidas às mesmas condições de pobreza, mas diversas quanto à existência de práticas ou episódios violentos no seu interior? Como explicar a

violência, ainda não investigada, em escolas que atendem setores de classes médias urbanas? (SPOSITO, 1998, p. 4).

Ou seja, “(...) ambientes sociais violentos nem sempre produzem práticas escolares caracterizadas pela violência.” (SPOSITO, 1998, p. 7). Portanto, para se entender a violência escolar e conhecer a realidade das instituições de ensino públicas brasileiras, em especial àquelas situadas em regiões precárias, é preciso despir-se de juízos de valor e idéias pré-concebidas, no sentido durkheimiano.

O problema da violência escolar começou a despertar a atenção das camadas sociais a partir da década de oitenta do século XX. Contudo, com o passar dos tempos esse fenômeno deixou de ser noticiado, passando a fazer parte dos noticiários apenas esporadicamente, o que não significava que o problema estivesse erradicado, mas sim que se estava tornado socialmente banalizado. (SPOSITO, 1998).

Os atos de vandalismo praticados nas instituições de ensino nos fins de semana tornaram-se lugar comum nas décadas de oitenta e noventa do século XX. Essa modalidade de violência era inicialmente considerada como um ato cometido por pessoas que não integravam as comunidades escolares. Com o passar dos tempos, a compreensão exata da violência escolar modificou-se, fazendo com que essa idéia inicial deixasse de existir e trazendo à tona a visão de que esses atos eram praticados pelos próprios alunos.

Na década de noventa do século XX, as violências ocorridas nas instituições de ensino deixaram de ocorrer apenas “(...) em períodos de ociosidade do prédio escolar nos fins de semana. As ações violentas ocorrem na escola nos minutos de ociosidade entre uma disciplina e outra ou nas aulas vagas - “janelas” - devido à ausência de professores.” (SPOSITO, 1998, p. 9). Violências essas que se tornaram objeto de preocupação das diversas camadas sociais, tanto que a *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura* (UNESCO), a partir do ano de 1997, tem realizado pesquisas relacionadas a esse tema como o propósito de criar políticas públicas visando combatê-las. Políticas essas que, além de proporem soluções a esse problema, buscam relacioná-lo a fatores sociais, tais como a exclusão social, a educação, a

família, entre outros, pois são esses os fatores que ajudam a explicar o surgimento desse fenômeno.

1.3.2) A violência escolar no Distrito Federal

Em 2008 a Rede de Informação Tecnológica Latino Americana (RITLA) realizou uma pesquisa sobre a violência escolar nas escolas públicas do Distrito Federal, tanto nas séries finais do ensino fundamental quanto no ensino médio. Pesquisa essa que foi encomendada pela Secretaria de Educação do DF com o intuito de obter um diagnóstico sobre o impacto dessa problemática em sua rede ensino.

O principal objetivo desta pesquisa foi traçar um perfil das escolas públicas a partir da percepção de seus alunos e professores com respeito aos relacionamentos entre os atores da comunidade escolar e aos problemas de violência no cotidiano, já que a vulnerabilidade da escola frente às violências tem efeito direto tanto no clima escolar como na qualidade do ensino e no desenvolvimento dos alunos. (ABRAMOVAY, 2009, p. 29).

Foram aplicados questionários a 9.937 alunos e também a 1.330 professores de 84 escolas públicas distribuídas nas 14 Regionais de Ensino do Distrito Federal. Também foram feitas entrevistas e grupos focais de aproximadamente 470 pessoas, além da elaboração de 215 redações pelos alunos destas escolas.

A pesquisa traçou o perfil dos alunos e professores, analisando-os nos quesitos sexo, idade, raça/cor, deficiência e afiliações religiosas. Além disso, analisou o uso de álcool e drogas ilícitas entre alunos e professores; buscou captar as percepções e opiniões sobre a escola; as relações nas escolas; as relações entre a família e a escola; as ações da polícia nas escolas, entre outros.

No quesito preconceito, a pesquisa investigou a discriminação nas escolas do Distrito Federal; a homofobia; o racismo; a discriminação socioeconômica; a discriminação religiosa e a discriminação por características físicas.

Quanto à violência, a pesquisa investigou as violências “duras” nas escolas do Distrito Federal; as agressões físicas; os furtos nas escolas; as ameaças no ambiente escolar; o comércio e o tráfico de drogas e as armas nas escolas.

Quanto ao gênero, sexualidade e violências, a pesquisa investigou as práticas engendradas; as masculinidades, convivência e manifestações de violência; as novas e antigas feminilidades; as mulheres e a violência; as expressões da sexualidade e as violências de cunho sexual.

Quanto à utilização da rede mundial de computadores por alunos e professores, a pesquisa investigou as formas de acesso; os locais de acesso; a comparação de uso entre professores e alunos, a violência estampada nos sítios eletrônicos, bem como a calúnia, a difamação e a discriminação presentes neste meio; e as preocupações com o uso que os alunos fazem dos computadores.

A pesquisa demonstrou, por exemplo, que 6,6% dos alunos do ensino fundamental das escolas públicas do DF, já utilizaram maconha. Porcentagem essa que, uma vez expandida, revela que 12.198 estudantes já fizeram uso desse tipo de droga.

Quanto às ameaças sofridas na escola, 28% dos alunos do ensino fundamental disseram já ter passado por esse tipo de situação. No Ensino médio, esse índice é de 19%.

Quanto aos xingamentos, 49,3% dos alunos do ensino fundamental declararam ter sofrido esse tipo de violência. No ensino médio, o índice é de 40,9%.

A pesquisa demonstrou que a visão dos alunos e professores quanto aos diversos tipos de violência nas escolas é bastante divergente. Como por exemplo, enquanto 90% dos alunos declararam respeitar os professores, estes, quando perguntados sobre o comportamento desses alunos em relação a esse quesito, apenas 45,5% declararam que os alunos os respeitam muito ou sempre.

A pesquisa revelou os tipos de xingamentos utilizados pelos alunos em relação aos seus colegas. Apelidos como *Assolan*, *Africano*, *Carvão*, *Galinha preta de macumba*, entre outros, são proferidos em insultos a pessoas negras. *Carroceiro*, *Favelado*, *Mendigo*, *Pé de Toddy*, são exemplos de apelidos designados a pessoas pobres. Já *Baleia assassina*, *Foto três por quatro*, *Palito de dente*, demonstram a discriminação em relação às características físicas dos estudantes. Um depoimento de uma estudante que participou de um grupo

focal realizado com alunos deixa clara a intolerância quanto às características físicas de suas colegas.

Essas gordas horrorosas ficam fazendo fofoca porque nunca conseguem namorado. Mas também, quem ia querer? Aí ficam se ocupando da vida dos outros, das pessoas normais. Se existe coisa que eu odeio é gente gorda, principalmente mulher gorda. (Aluna, grupo focal com alunos). (ABRAMOVAY, 2009, p. 270).

Mediante a esse acontecimento, como se pode afirmar a plena consciência das comunidades escolares, em especial dos alunos, em relação à violência escolar, se este fenômeno tem-se naturalizado cada vez mais na sociedade contemporânea? Como explicar que um episódio considerado natural pela juventude de determinadas instituições de ensino e também a uma parcela da população, adquira um caráter extremamente violento quando analisados por estudiosos e acadêmicos, como no caso da pesquisa realizada pela RITLA?

Com base nestas informações e nos casos relatados pelos principais veículos de comunicação, é possível perceber que a violência escolar é um problema que vem aumentando cada vez mais no Brasil, em especial no Distrito Federal. Em virtude disso, este trabalho será realizado por meio de uma pesquisa que investigará o que a juventude brasileira pensa sobre esse problema, buscando com isso encontrar respostas às questões acima suscitadas.

Para efeitos dessa pesquisa será considerado o conceito de violência desenvolvido por Sposito (1998, p. 1) quando ela diz que “(...) violência é todo ato que implica na (*sic*) ruptura de um nexos social pelo uso da força. Nega-se, assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo diálogo e pelo conflito.”

CAPÍTULO 2

2.) A pesquisa e suas múltiplas facetas: os métodos e técnicas do projeto guarda-chuva.

2.1) Metodologia da Pesquisa

Englobando oito objetos de estudo distintos, o projeto guarda-chuva, intitulado *Representações Sociais, Juventude e Gestão da Educação*, idealizado pela Professora Dr.^a Maria Zélia Borba Rocha, foi desenvolvido com o objetivo investigar as representações sociais da juventude matriculada nas escolas públicas de ensino médio sobre diversos fenômenos da vida social, tais como: política, violência escolar, gestão, indústria cultural, identidade nacional, o projeto político pedagógico, o professorado e o acadêmico. Essa investigação foi concretizada por meio de uma pesquisa de campo.

A pesquisa foi realizada no Distrito Federal, capital da República Federativa do Brasil, no ano de 2010, entre os meses de agosto a outubro. Com um índice de desenvolvimento humano de 0,844 (0-1), uma densidade demográfica de 444,07 hab/Km² e uma população de 2.570.160 habitantes (IBGE, 2011), o Distrito Federal, é dividido em 30 regiões administrativas (RA'S), que são, de acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, "(...) unidades administrativas municipais, normalmente estabelecidas nas grandes cidades, citadas através de leis ordinárias das Câmaras Municipais e sancionadas pelo Prefeito." (IBGE, 2011). No caso do DF, substitui-se a expressão "câmaras municipais", por câmara legislativa e "prefeito" por governador.

Para efeitos desta pesquisa, de um universo de trinta, foram escolhidas, por, as cinco regiões administrativas: Ceilândia, Gama, Planaltina, Santa Maria e Taguatinga, uma vez que estas possuíam um maior número de alunos matriculados no ensino médio regular. Como o foco da pesquisa era a juventude matriculada nas escolas de ensino médio públicas do DF, foi realizado um sorteio estatístico que por sua vez englobou 10 escolas situadas nas RA'S citadas anteriormente, que ofereciam o ensino gratuito nessa etapa da educação básica.

O método utilizado foi o hipotético-dedutivo que consiste na elaboração de hipóteses que são confrontadas com a realidade, podendo ser refutadas ou não.

O método hipotético-dedutivo inicia-se, portanto, pela construção de um modelo, ou seja, por uma representação simplificada da realidade, indicando as relações entre as variáveis selecionadas, visando a: a) representar a realidade de maneira esquemática; b) isolar as relações entre as variáveis; c) prever o comportamento dessas variáveis. (VIEGAS, 2007, p. 107).

Quanto às técnicas utilizadas, foram elaborados questionários que possuíam uma parte geral comum a todos os objetos, com perguntas referentes à idade, sexo, raça, escolaridade, renda dos jovens, entre outros, e uma parte específica, com perguntas abertas e fechadas, referentes a cada objeto de pesquisa. No caso específico da violência escolar, o questionário apresenta perguntas fechadas e apenas uma aberta, em um total de nove. Foram aplicados, ao todo, 2074 questionários, sendo 264 referentes à violência escolar.

2.1.1) As hipóteses da pesquisa:

Como foi explicitado anteriormente, o método adotado na pesquisa foi o hipotético-dedutivo. Método esse que consiste na prévia elaboração de hipóteses que por sua vez poderão ou não ser refutadas.

A hipótese central da pesquisa em violência escolar é: a juventude comete atos violentos, sem, entretanto, considerá-los como tais. Já a hipótese derivada é: a juventude das escolas de ensino médio públicas do Distrito Federal, pelo fato de não ter consciência da violência existente dentro das escolas, não se reconhece como vítima desta.

2.2) Localização e estrutura das escolas

Dentre as dez escolas selecionadas por meio do sorteio estatístico, três estavam situadas em Ceilândia, duas no Gama, duas em Planatline, uma em Santa Maria e duas em Taguatinga.

Para que o acesso às escolas e a consequente aplicação dos questionários fosse possível, foi necessária a autorização das Diretorias Regionais de Ensino (DRE'S), das regiões nas quais cada escola estava situada e também o contato prévio com os diretores destas, sendo que em algumas delas esse contato foi marcado por inúmeras dificuldades, pois a presença de um grupo de pesquisadores e o trabalho realizado por estes muda a rotina programada pelos gestores e professores das instituições de ensino, o que ocasionou resistências por parte de alguns deles. Além disso, outros fatores como a distância das regiões administrativas nas quais cada instituição estava localizada, uma vez que o trajeto era iniciado no *campus* da Universidade de Brasília situado no Plano Piloto, o que resultava em aproximadamente 40 km a serem percorridos até cada escola, os engarrafamentos que comprometiam o cumprimento do horário acordado com os gestores destas para a chegada dos pesquisadores, ocasionaram alguns problemas à realização da pesquisa.

Quanto à localização, observou-se que existiam estabelecimentos comerciais próximos à maioria das instituições de ensino que foram alvo da pesquisa. A maioria delas também estava situada próxima às rodoviárias das regiões nas quais estavam localizadas, e quando não o eram, possuíam estações de metrô ou pontos de ônibus próximos, tornando-as acessíveis ao transporte público.

Quanto ao policiamento, notou-se a presença da Polícia Militar em apenas uma das escolas situadas na Região Administrativa do Gama. Presença essa que era justificada pelo fato de existir uma agência bancária nos arredores desta. Nas demais instituições de ensino, não havia delegacias nem postos policiais por perto, sendo que a atuação do batalhão escolar foi notada em apenas uma das escolas. Escola essa que estava localizada na Região Administrativa de Taguatinga.

Quanto à estrutura física, observou-se que todas as escolas eram cercadas, em toda a sua extensão, por muros de aproximadamente dois metros e meio de altura. Algumas das escolas eram arborizadas, possuíam as paredes recentemente pintadas e toda estrutura recém-reformada. Uma delas, situada na Região Administrativa de Ceilândia, possuía uma sala de multimídia composta por computadores, caixas de som e uma lousa digital, que, por sua vez, fora comprada com o dinheiro economizado do Programa de

Descentralização Administrativa e Financeira (PDAF) que fora implantado pelo Governo do Distrito Federal em 2007, com o objetivo de conceder mais autonomia às escolas públicas brasilienses, uma vez que é repassado diretamente a elas um montante anual, calculado com base no número de alunos matriculados no ano anterior, para que estas coloquem em prática os seus projetos pedagógicos e financeiros. Nesta escola, a sala dos professores possuía vários eletrodomésticos, que por sua vez foram comprados com o dinheiro advindo deles mesmos. Além disso, os alunos da instituição pintaram as paredes desta, com várias réplicas de pinturas famosas, tais como *A Moça com Brinco de Pérola*, do pintor holandês Johannes Vermeer.

Entretanto, algumas das outras instituições de ensino visitadas, possuíam paredes descascando, carteiras, lousas e janelas quebradas, estrutura antiga, ausência de laboratórios, materiais didáticos, entre outras. Em uma das escolas situadas na Região Administrativa do Gama, a quantidade de livros didáticos adotados pela escola era incompatível com o número de alunos, fazendo com que estes tivessem que utilizá-los em duplas ou trios. Grande parte das instituições visitadas possuía bibliotecas equipadas com mais 1000 livros, computadores e impressoras. Contudo, em uma das escolas da Região Administrativa de Ceilândia, a biblioteca estava desativada, uma vez que os livros nela existentes não estavam catalogados, não podendo, portanto, serem emprestados aos alunos.

2.3) A aplicação dos questionários

Quanto às aplicações dos questionários, estas ocorreram da seguinte forma: os pesquisadores foram divididos em dupla, sendo que cada uma delas era direcionada, aleatoriamente, para uma turma específica. Em cada escola foram aplicados questionários em aproximadamente duas turmas para cada ano do ensino médio. Como a pesquisa englobava oito objetos distintos, possuindo, portanto, oito diferentes tipos de questionários, estes foram organizados em blocos que possuíam um exemplar de cada questionário referente a cada objeto de pesquisa específico, e que foram distribuídos de forma aleatória aos alunos. Antes de adentrar nas turmas, os componentes de cada dupla definiam as suas funções, sendo que um deles ficaria responsável por apresentá-los às turmas, explicar os objetivos da pesquisa, as formas como deveriam ser

respondidos os questionários e também tirar as dúvidas dos alunos que porventura surgissem. O outro ficaria responsável por descrever e anotar o horário e o término da aplicação dos questionários, a estrutura física da sala de aula e as falas espontâneas dos jovens estudantes. Para preservar a identidade dos jovens respondentes, foi pedido que eles não se identificassem nos questionários.

Não foram encontrados problemas na aplicação dos questionários na maioria das turmas de todas as escolas. Observou-se que algumas turmas das dez instituições de ensino visitadas eram estigmatizadas pelos gestores e professores destas. Discursos como: “você ficaram com a pior turma”; “estes são os piores alunos da escola”; “você já aplicou questionários para alunos da periferia?”, foram proferidos por alguns dos professores e diretores das escolas.

Quanto ao comportamento dos jovens, observou-se que alguns deles responderam os questionários de acordo com as instruções dadas pelos aplicadores. Outros optaram por não segui-las, sendo que alguns se recusaram a respondê-los. O tempo utilizado para a aplicação dos questionários foi de 20 a 40 minutos, aproximadamente.

2.4) A pesquisa em violência escolar e o refino dos dados

Como foi explicitado anteriormente, foram aplicados 264 questionários referentes ao objeto da violência escolar. A primeira parte do questionário, comum a todos os outros objetos de pesquisa, versava sobre perguntas sobre raça, sexo, idade, profissão dos pais, moradia, renda entre outras. Já a segunda parte possuía nove perguntas referentes à violência escolar

A primeira pergunta específica sobre a violência escolar foi: você já sofreu violência dentro da escola? Para esta pergunta, existiam três tipos de respostas a serem marcadas pelos jovens: “sim”, “não” e “não me lembro”.

Já a segunda pergunta, que versava sobre o tipo de violência sofrida dentro da escola, dependia da resposta da pergunta anterior. Ou seja, se ele tivesse respondido afirmativamente à primeira, deveria responder a esta também. Se a resposta fosse “não” ou “não me lembro”, o jovem deveria pular esta questão. As possíveis respostas a serem marcadas por eles nesta pergunta eram:

“alguém me bateu”, “alguém me xingou”, “um grupo me bateu”, “corredor polonês”, “sexual” e “outra”. Caso o jovem marcasse a opção “outra”, deveria responder logo abaixo qual o tipo de violência que ele havia sofrido, sendo essa a única pergunta aberta do questionário.

A terceira pergunta versava sobre o que levaria o jovem respondente a cometer uma violência dentro da escola. As possíveis respostas a essa pergunta eram: “alguém roubar minhas coisas”; “alguém me xingar”; “alguém me bater”; “um grupo me bater”; “alguém me humilhar” e “não cometeria violência de forma alguma”.

A quarta pergunta buscava averiguar de quem o jovem havia sofrido violência. As possíveis respostas a essa pergunta eram: “colegas”, “professores”, “pais”, “direção” e “não sou”.

A quinta pergunta da segunda parte do questionário buscava averiguar se o jovem já havia praticado violência dentro da escola. As possíveis respostas eram: “bati em alguém”; “xinguei uma pessoa”; “humilhei uma pessoa”; “participei de uma briga em grupo” e “não pratiquei”. E a sexta versava sobre contra quem o jovem havia praticado violência. Mais uma vez a resposta desta dependia da resposta da pergunta anterior. Se positiva, o jovem deveria respondê-la. Se negativa, deveria deixá-la em branco. As possíveis respostas a essa questão eram: “colegas”, “professores”, “funcionários da escola”, “pais de alunos”, “direção” e “não sou”.

A sétima pergunta buscava averiguar quem o jovem procuraria se viesse a sofrer violência dentro da escola. As possíveis respostas eram: “direção”, “professores”, “amigos”, “família”, “polícia”, “igreja” e “não procuro”. Já a oitava pergunta buscava saber qual a opinião dos jovens sobre os fatores responsáveis pela violência escolar. As possíveis respostas eram: “a rigidez dos professores e da direção”; “a indisciplina dos alunos”; “os conflitos familiares”; “a violência que existe na sociedade” e “não sei”.

A nona questão buscava saber a opinião dos jovens sobre as causas responsáveis pela diminuição da violência escolar. As possíveis respostas eram: “palestras”, “o policiamento”, “a punição dos jovens”, “o diálogo com os pais” e “nada”. É necessário ressaltar que, com exceção da primeira questão,

em todas as outras era possível a marcação de mais de uma resposta pelos estudantes.

Por fim, foram criados bancos de dados para todos os objetos de pesquisa por meio de um sistema de gerenciamento de dados conhecido por *Microsoft Access*. As respostas contidas nos questionários aplicados foram inseridas nesse sistema, e depois foram enviadas a um estatístico, que por meio delas criou tabelas e gráficos com os valores absolutos relativos a cada resposta.

Capítulo 3

3.) O Perfil da juventude pesquisada e a análise dos dados

3.1) - A análise das respostas: a escala da *desejabilidade social*

Algumas das respostas dadas pelos jovens nos questionários apresentaram contradições. Contradições essas que podem encontrar as suas explicações na escala da *desejabilidade social*.

A *desejabilidade social* pode ser entendida como uma propensão por parte de participantes de pesquisas psicológicas a responderem de forma tendenciosa a perguntas apresentadas, por exemplo, em escalas de atitude ou em inventários de personalidade. Os participantes tenderiam apresentar respostas consideradas mais aceitáveis ou aprovadas socialmente e tenderiam ainda a negar sua associação pessoal com opiniões e comportamentos que seriam desaprovados socialmente (ANASTASI & URBINA, 2000; CROWNE & MARLOWE, 1960; KROSNICK, MARKUS & ZAJONK, 1985 apud RIBAS, MOURA & HUTZ, 2004).

Isso ocorre, na maioria das vezes, devido ao *status* socioeconômico dos respondentes e também à baixa escolaridade. O fator idade também pode influir na sucumbência dos participantes de pesquisas às respostas aprovadas socialmente.

No que diz respeito às respostas da juventude pesquisada, observou-se que algumas delas foram influenciadas pelos modelos que o pensamento social considera como os mais corretos, mais aceitos, fazendo com que os jovens não marcassem, em alguns casos, aquelas que de fato seriam as respostas verdadeiras.

Só foi possível detectar esse tipo de resposta por meio da análise completa dos questionários, notando-se, por exemplo, que alguns dos jovens declararam ter um emprego formal e ganhar mais de cinco salários mínimos, fato que, de acordo com a realidade atual, bem como pelas informações dadas por eles mesmos ao longo do questionário, exemplifica o tipo de resposta condizente com aquilo que a sociedade considera como desejável. Em virtude disso, optou-se pela anulação das respostas nas quais foram detectadas o fator

desejabilidade social, sendo que as porcentagens que serão explicitadas e analisadas ao longo deste capítulo foram calculadas sem a utilização das respostas anuladas.

Foram anuladas 0,76% das respostas relacionadas à escolaridade do pai; 0,38% quanto ao número de filhos; 0,76% quanto à renda familiar; 0,38% quanto ao tipo de casa; 1,52% sobre o fato de realizarem atividade remunerada; 2,47% sobre a renda pessoal.

3.2) Os percentuais da juventude

3.2.1) Dados Gerais.

Dentre os jovens pesquisados, 62,65% eram do sexo feminino, e 37,50% do sexo masculino.

Quanto à faixa etária: 13,26%, dos jovens possuíam, à época da pesquisa, 15 anos; 36,36%, 16 anos; 34,85% 17 anos e 9,85% 18 anos. Quanto aos menores de 14 anos, 1,52% dos jovens declararam-se enquadrar nessa faixa etária, sendo que 4,17% dos jovens declararam possuir mais de 18 anos.

Quanto ao estado civil: 95,83% dos jovens se declararam solteiros, contra 1,89% que se declararam amigados ou juntados. No que diz respeito aos jovens casados, 1,14% destes declararam encontrar-se nesta situação.

Quanto à raça: 54,47% dos jovens declararam-se pardos; 25,48% brancos; 14,83% negros; 4,94% amarelos; e 1,52% indígena, sendo que 0,76% não respondeu à pergunta.

Quanto à orientação sexual: 95,08% dos jovens declararam-se heterossexuais; 1,89% bissexuais; 1,14% homossexuais; sendo que 1,89% não responderam à pergunta.

Quanto à renda familiar: 32,58% dos jovens declararam que a renda de suas famílias situa-se entre um e dois salários mínimos; 28,03% mais de 05 salários mínimos e 25% entre dois e quatro salários mínimos. A porcentagem daqueles que afirmam ter uma renda familiar compatível com exatamente um salário mínimo, foi de 9,09%. Já a dos que afirmaram ter uma renda familiar de menos de um salário mínimo foi de 0,76%, sendo que 3,70% dos jovens não responderam à pergunta.

Quanto à escolaridade da mãe: 42,05% responderam que elas tinham o ensino médio completo; 21,97% o ensino fundamental incompleto; 9,85% o ensino fundamental completo; 7,20% o ensino superior completo; 6,44% o ensino médio incompleto; 5,68% pós-graduação completa; 5,30% ensino superior incompleto; 1,14% pós-graduação incompleta e 0,68% dos jovens respondeu que as suas mães eram analfabetas.

Quanto à escolaridade do pai: 36,74% responderam que eles tinham o ensino médio completo; 20,83% o ensino fundamental incompleto; 10,98% o ensino fundamental completo; 7,58% o ensino superior completo; 6,82% o ensino médio incompleto; 5,30% pós-graduação completa; 4,55% ensino superior incompleto; 1,14% pós-graduação incompleta e 2,64% dos jovens responderam que seus os seus pais eram analfabetos.

Quanto aos filhos: 96,21% dos jovens declararam não ter filhos e 3,03% declararam tê-los.

Quanto à religião: 48,86% dos jovens declararam-se católicos; 35,86% evangélicos; 1,14% espíritas; 11,74% declararam não ter religião; 1,89% declararam possuir outra religião e 0,38% não respondeu à pergunta.

Quanto à propriedade da casa em que moravam: 76,16% dos jovens declararam que a moradia era própria; 18,94% alugada; 3,79% cedida; e 1,14% funcional.

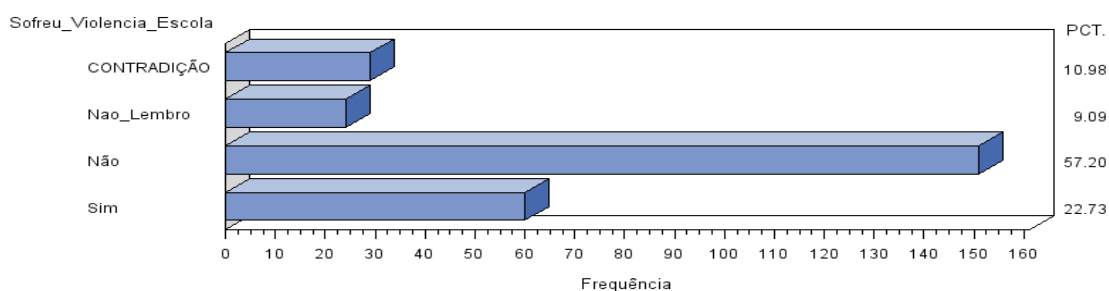
Quanto à atividade remunerada: 67,05% dos jovens declararam não realizar alguma atividade desse porte; 13,64% faziam estágio; 6,82% estavam empregados; 2,65% realizavam atividades informais mais conhecidas por “bicos”; 1,89% da juventude se declarou autônoma; 1,52% disse realizar pesquisa; 1,89% não responderam à pergunta.

Quanto à renda pessoal daqueles que realizavam alguma atividade remunerada: 56,79% declararam ganhar menos de um salário mínimo; 14,81% exatamente um salário mínimo; 8,64% mais de um e menos de dois salários mínimos; 1,23% mais de dois e menos de três salários mínimos; 16,05% não responderam à pergunta.

3.2.2) Dados sobre a violência escolar

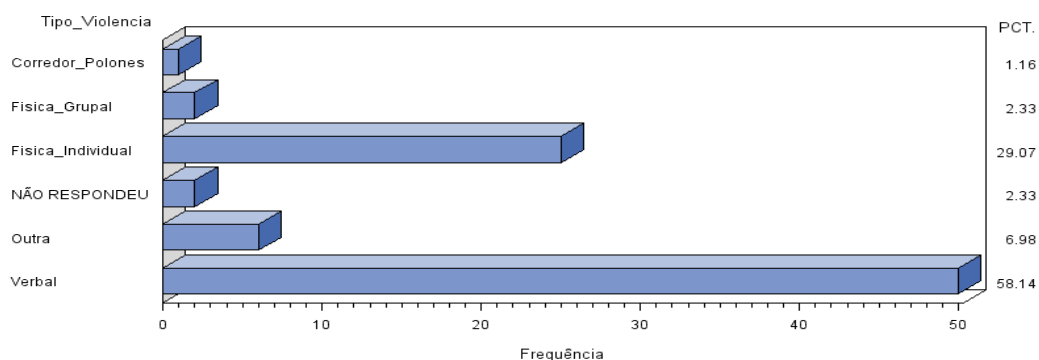
Quanto à violência escolar: 57,20% dos estudantes declararam não ter sofrido esse tipo de violência; 22,73% dos jovens responderam afirmativamente a essa pergunta; 9,09% declararam não se lembrar se haviam sofrido ou não e 10,98% dos jovens caíram em contradição, uma vez que afirmaram não terem sofrido violência escolar, mas, na pergunta seguinte, responderam que sofreram uma das violências nela elencadas.

Gráfico 1: Já sofreu algum tipo de violência na escola?



Quanto ao tipo de violência: 58,14% dos jovens que declararam ter sofrido algum tipo, sofreram-na verbalmente; 29,07% afirmaram ter sofrido agressão física individual; 6,98% declararam ter sofrido outro tipo de violência; 2,33% afirmaram ter sofrido agressão física grupal; 1,16% corredor polonês; 2,33% dos jovens não responderam à pergunta.

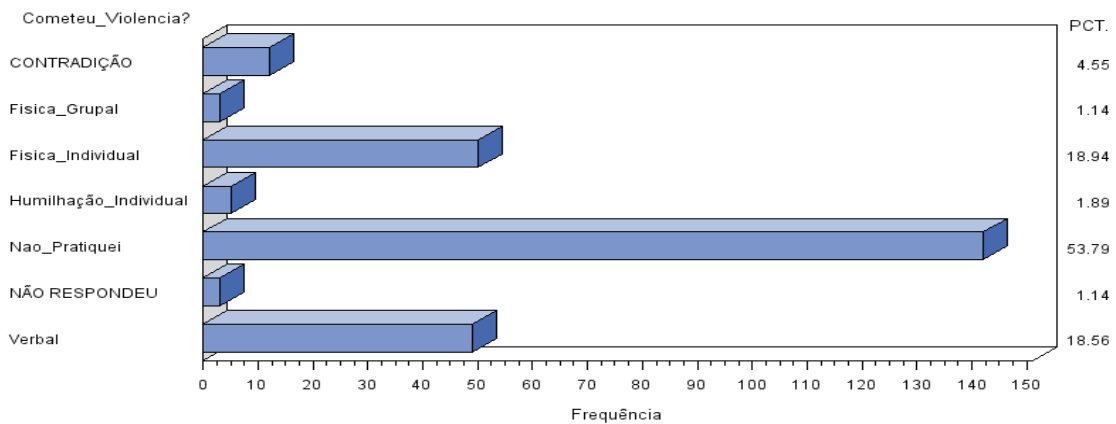
Gráfico 2: Qual o tipo de violência escolar você já sofreu?



Quanto ao que os levaria a cometer algum tipo de violência: 35,61% dos jovens responderam que nada os levaria a praticar tais atos; 20,83% se sofressem alguma agressão física individual; 14,02% se alguém roubasse a suas coisas; 9,09% xingamentos; 6,82% humilhação; 1,14% agressão física grupal; 1,52% não responderam à pergunta e 10,98 caíram em contradição, uma vez que responderam que nada os levaria a cometer algum tipo de violência dentro da escola e na pergunta seguinte declararam ter cometido algum tipo de violência

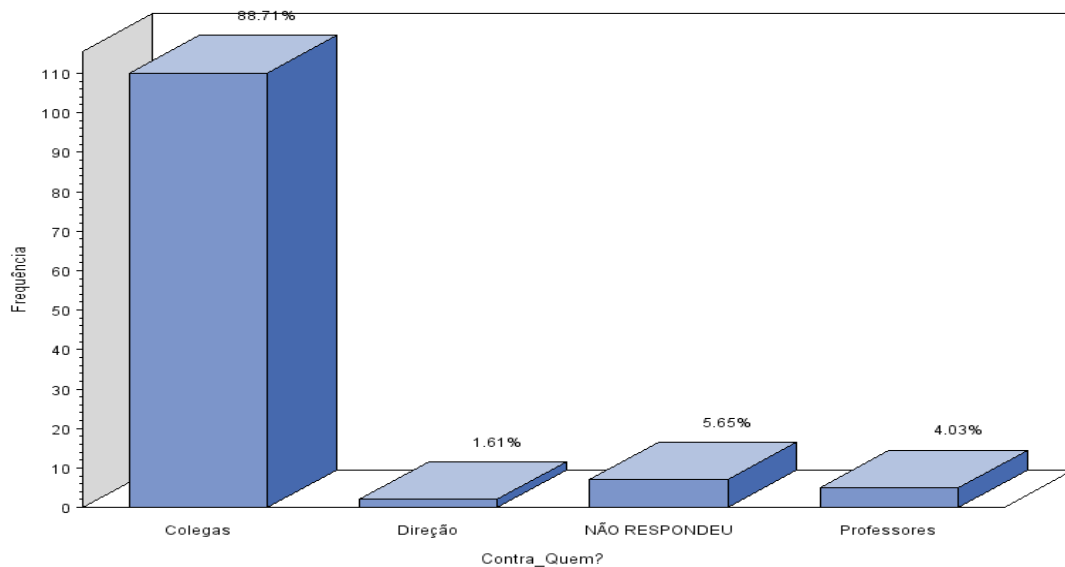
Quanto ao fato de terem cometido violência: 53,79% dos jovens afirmaram nunca terem praticado algum tipo de violência; 18,94% afirmaram já ter agredido alguém fisicamente; 18,56% afirmaram ter praticado violência verbal; 1,89% declararam ter humilhado alguém; 1,14% afirmaram ter participado de agressões físicas em grupo; 1,14% não responderam à pergunta e 4,55% caíram em contradição, uma vez que, na pergunta seguinte declararam já ter cometido algum dos tipos de violência elencados.

Gráfico 3: Já cometeu algum tipo de violência dentro da escola?



Quanto aos sujeitos passivos da violência: 88,71% dos que afirmaram ter praticado algum tipo de violência, o fizeram contra os seus colegas; 4,03% contra os seus professores; 1,61% contra a direção da escola; 4,84% não responderam à pergunta.

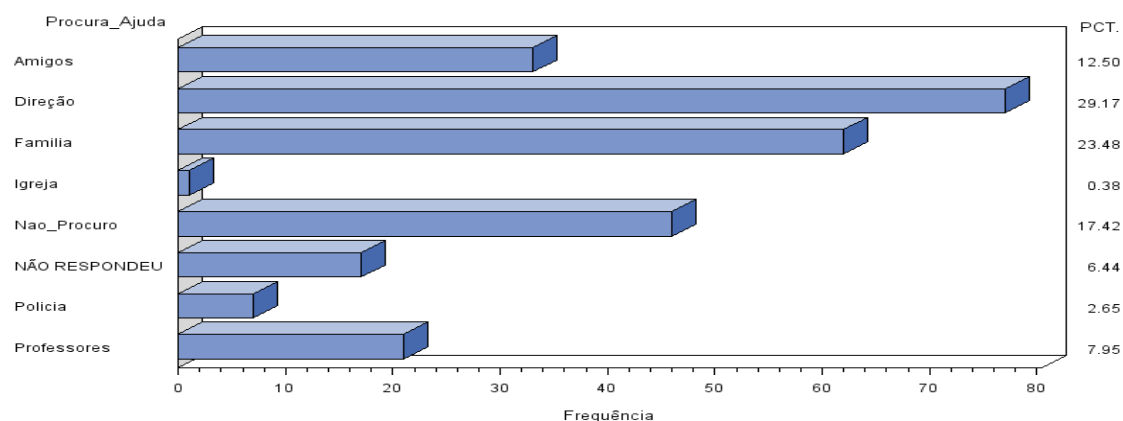
Gráfico 4: Contra quem você praticou violência dentro da escola?



Em relação a quem os jovens procuram ajuda caso venham a sofrer algum tipo de violência: 29,17% afirmaram procurar a direção da escola; 23,48% a família; 17,42% declararam não procurar ajuda; 12,50% declararam procurar os

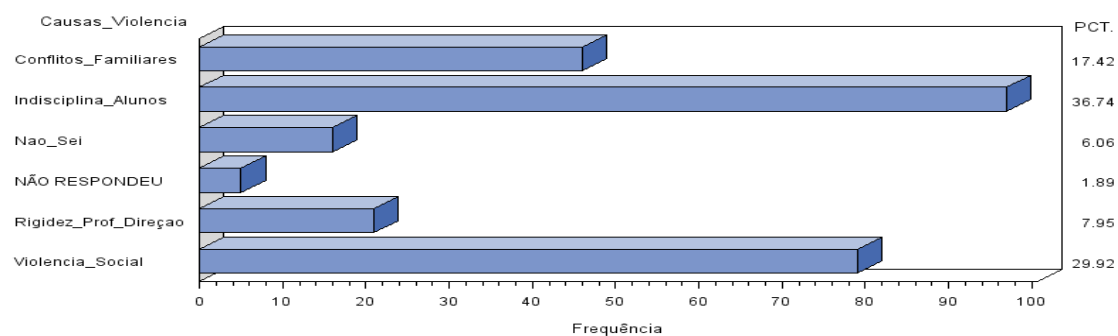
amigos; 7,95% os professores; 2,65% a polícia; 0,38% a igreja; 6,44% dos jovens não responderam à pergunta.

Gráfico 5: Você procura a ajuda de quem caso venha a sofrer violência dentro da escola?



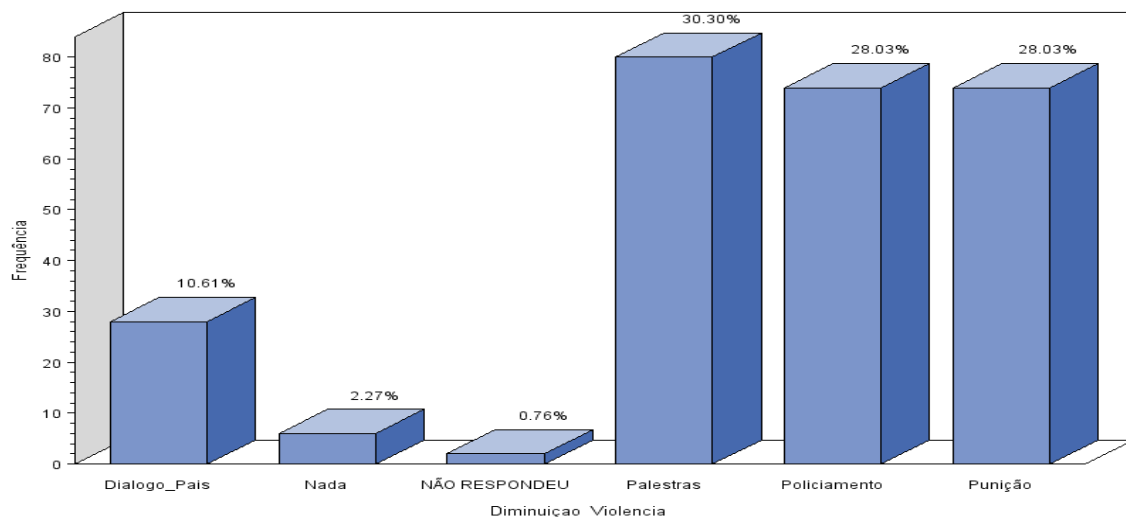
Quando perguntados sobre a causa da violência escolar: 36,74% dos jovens declararam que a causa desta é a indisciplina dos alunos; 29,72% a violência que existe na sociedade; 17,42% os conflitos familiares; 7,95% a rigidez dos professores e da direção; 6,06% declararam não saber; 1,89% não responderam à pergunta.

Gráfico 6: Para você quais são as causa da violência escolar?



Quanto aos fatores que podem influenciar na diminuição da violência escolar: 30,30% dos jovens declararam que palestras sobre esta temática seriam um desses fatores; 28,03% o policiamento nas escolas; 28,03% a punição dos alunos que porventura praticassem algum tipo de violência; 10,61% o diálogo com os pais; 2,27% disseram que nada poderia influenciar na diminuição da violência escolar; 0,76% não responderam à pergunta.

Gráfico 7: Quais são os fatores que podem ajudar na diminuição da violência escolar?



3.2) O perfil da juventude pesquisada:

Com base nessas informações, foi possível traçar um perfil da juventude pesquisada: a maioria dos respondentes era do sexo feminino (62,65%), estava na faixa dos 15 (36,36%), 16 (34,85%) e 17 (9,85%) anos, era solteira (95,83%), parda (54,47%), heterossexual (95,08%), possuía renda familiar entre 01 e 02 salários mínimos (32,58%), não tinha filhos (96,21%), era católica (48,86%), morava em casa própria (76,16%), não exercia atividade remunerada (67,05%) e cujas mães (42,05%) e os pais (36,74%) possuíam ensino médio completo. Não sofreram violência escolar (57,20%); cogitariam cometer algum tipo de violência se: alguém os agredisse fisicamente, roubasse as suas coisas,

os humilhassem ou os agredissem em grupo (51,1%); nunca praticaram algum tipo de violência dentro da escola (53,79%); procurariam a direção da escola caso viessem a sofrê-la (29,17%); acham que a principal causa desta é a indisciplina dos alunos (36,74%), e que a realização de palestras sobre esta temática ajudaria na diminuição da violência escolar (30,30%).

CONCLUSÃO

A juventude ainda é considerada por muitos apenas como uma etapa de transição. Para algumas esferas da sociedade, o jovem ainda é representado como um ser que está ligado apenas ao futuro, ou seja, que só irá incidir por sobre os acontecimentos em uma fase posterior, quando atingir a idade adulta.

Entretanto, os jovens constituem-se em sujeitos sociais, e como tais, também são influenciados pelo pensamento social, recriando e rerepresentando as estruturas criadas antes de eles nascerem. Estruturas essas que influem diretamente nas ações e no comportamento destes.

Quando cada um desses jovens nasceu, a sociedade já tinha uma existência prévia, histórica, cuja estrutura não dependeu desse sujeito, portanto, não foi produzida por ele. Assim, o gênero, a raça, o fato de terem como pais trabalhadores desqualificados, grande parte deles com pouca escolaridade, dentre outros aspectos, são dimensões que vão interferir na produção de cada um deles como sujeito social, independentemente da ação de cada um. Ao mesmo tempo, na vida cotidiana, entram em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentidos, que dizem quem ele é, quem é o mundo, quem são os outros. É o nível do grupo social, no qual os indivíduos se identificam pelas formas próprias de vivenciar e interpretar as relações e contradições, entre si e com a sociedade, o que produz uma cultura própria. (DAYRELL, 2033, p.43)

Em virtude disso, por muitas vezes os jovens, assim como as pessoas pertencentes à outra faixa etária, quer seja na infância, na idade adulta ou na velhice, reproduzem comportamentos, sem, no entanto, terem consciência dos seus reais significados. É que eles se tornam tão naturais, que as juventudes tendem a pautar suas ações baseando-se no pensamento social vigente nos meios nos quais estão inseridas.

A violência, em suas diversas formas, permeia as relações humanas, inserindo-se nos mais variados espaços da vida social, entre eles a escola. É possível que esta seja reconhecida, no ambiente escolar, de maneira instantânea – no caso da violência dura – ou que permeie as relações estudantis sem grandes

alardes – microviolências e violência simbólica – sendo notadas apenas pelo incômodo que representam.

Durante a aplicação dos questionários nas dez instituições de ensino visitadas, observou-se as falas espontâneas dos jovens, bem como o comportamento destes. Frases como: *“seu veado, mentiroso”* e *“sua preta, macaca”*, foram proferidas por alunos de uma das instituições de ensino de Ceilândia. Já as frases: *“seu baiano, você mora no lixo!”*; *“você não sabe ler não, seu indigente?”*; *“Cala a boca, meu irmão!”*; foram proferidas por alunos de uma instituição de ensino do Gama. Já as frases; *“usou cocaína, sua drogada?”*; *“Sua rapariga nojenta”*; e *“Gorda metida a besta”*, foram proferidas por alunos de uma instituição de ensino de Planaltina. Além disso, comportamentos como jogar os materiais dos colegas na lata de lixo, jogar os bonés destes para fora da sala de aula, imitá-los, colocar-lhes apelidos e puxar-lhes os cabelos também foram observados em algumas escolas.

Verificou-se, por meio desses acontecimentos, que a juventude pesquisada comete atos violentos, sem, no entanto, considerá-los como tais, uma vez que, apesar dos casos relatados (53,79%) dos jovens declararam nunca ter praticado algum tipo de violência dentro da escola. Além disso, 12,33% dos jovens que responderam que não cometeriam violência de forma alguma, afirmaram, na pergunta seguinte, ter praticado, dentro das escolas, algumas das seguintes ações: xingamentos, agressões físicas individuais ou grupais e humilhações individuais. Além disso, 4,55% dos jovens que afirmaram nunca ter praticado algum tipo de violência dentro da escola, responderam, na pergunta seguinte, que já praticaram alguns dos atos anteriormente descritos contra professores, colegas ou diretores, apresentando, por meio dessas respostas, contradições, que por sua vez podem demonstrar que os jovens não as reconhecem como formas de violência. E uma possível explicação a esse acontecimento é o fato de ainda existir, em algumas camadas sociais, o pensamento de que os comportamentos dos jovens – considerados como violência pelos estudiosos dessa temática – são apenas brincadeiras típicas de juventude, o que acarreta, por conseguinte, no não reconhecimento da violência escolar, fazendo com que estes, por sua vez, passem a adotar os mesmos comportamentos de seus algozes, reproduzindo, com isso, um ciclo

que nunca se finda. Constata-se, portanto, que hipótese de que a juventude comete atos violentos, sem, entretanto, considerá-los como tais, foi corroborada.

Constata-se que a grande maioria (sic) dos comportamentos agressivos que ocorrem nas escolas passam a ser admitidos como naturais, sendo habitualmente ignorados ou não valorizados, tanto por professores quanto pelos pais. Na própria fala dos adolescentes, os mesmos não reconheciam muitas vezes, como expressões que agrediam os demais. (GROSSI & SANTOS, 2008, p. 294).

Ou seja, comportamentos naturais ao olhar de alguns, são analisados sob um olhar mais atento por parte de outros. É que certos acontecimentos inserem-se na vida cotidiana de forma tal, que acabam tornando-se invisíveis ao olhar do indivíduo. Contudo, a falta de estrutura por eles causada, mesmo que manifestada por entre os bastidores, contribuem para a degradação do meio na qual se insere. Degradação essa que, quando relacionada ao ambiente escolar, ganha proporções inigualáveis.

(...) embora as manifestações de violência que sobrecarregam o ambiente escolar sejam de diversas ordens e de diferentes graus de intensidade, elas apresentam uma série de traços e efeitos comuns entre elas, particularmente no que diz respeito às já mencionadas banalização e naturalização desses fenômenos e, também, à ausência de mecanismos institucionais que impeçam (ou pelo menos amenizem) a ocorrência deles. Esses fatores, tomados em conjunto, contribuem fortemente para a degradação do clima escolar e das relações sociais que nele se dão, especialmente porque se torna difícil criar e manter sistemas de cooperação e processos de identificação entre alunos, professores, diretores e demais adultos da escola. (ABRAMOVAY, 2005, p. 4).

A naturalização da violência ocorre por meio dos processos que permeiam as representações sociais. A objetivação irá associá-la a uma imagem. Associação que, com o passar dos tempos, torna-se tão arraigada, que não é mais possível que o indivíduo desvencilhe-se dela. E a ancoragem, que por sua vez muda seu *status* relacionado a algo dantes estranho e perturbador e a compara com um modelo já existente na sociedade, fazendo com que este se torne familiar. Em virtude disso, os comportamentos violentos vão-se tornando

cada vez mais banalizados fazendo com que os seres humanos inseridos em determinados meios sociais passem a não reconhecê-los como formas de violência, mas sim como fatos meramente corriqueiros, naturais. Como por exemplo, quando uma criança convive, desde a mais tenra idade, com fato de que o seu pai pratica violência doméstica contra a sua mãe. Em um primeiro momento, aquilo lhe será estranho e ameaçador. Contudo, ao longo dos tempos, na maioria das vezes, depois de muito conviver com aquele fato, ela passará a enxergá-lo como algo natural, podendo reproduzir o comportamento de seu pai quer seja na escola, entre os colegas, professores, diretores, entre outros, quer seja em sua vida privada, entre os amigos, familiares e nos relacionamentos afetivos que porventura vier a ter. E isso ocorrerá porque toda vez que passar por uma situação de raiva, ou frustração provocada por algum acontecimento ou indivíduo, ela recorrerá, em seus pensamentos, à imagem da violência existente em seu lar, não conseguindo, na maioria dos casos, abster-se dela.

Por fim, constatou-se também, que a juventude pesquisada não se reconhece como vítima da violência escolar, uma vez que, a maioria desta (56,06%) declarou nunca ter sofrido algum tipo de violência dentro da escola. Além disso, 11,36% dos jovens que declararam não ter sofrido violência dentro da escola, assinalaram, na pergunta seguinte, que haviam sido sujeitos passivos, dentro das escolas, das seguintes ações: xingamentos, agressões físicas individuais ou grupais, corredor polonês, entre outros, o que demonstra uma contradição. Contradição essa que pode ser explicada pelo fato de que esses jovens não consideram essas ações como formas de violência. Talvez isso ocorra porque os jovens respondentes vivenciem situações violentas de tal maneira – seja pela influência dos meios de comunicação de massa, seja pelo comportamento e representações da própria família, amigos, do meio em que estão inseridos – que elas passaram a se tornar, ao olhar destes, meras banalidades, sendo-lhes impossível reconhecê-las pelo *status* que realmente ocupam, principalmente quando analisadas por estudiosos e acadêmicos. Verifica-se, portanto, que a hipótese derivada – que consistia no fato de que a juventude das escolas de ensino médio públicas do Distrito Federal, por não ter consciência da violência

existente dentro das escolas, não se reconhece como vítima desta – foi corroborada.

Portanto, é possível afirmar que a juventude brasiliense inserida nas escolas de ensino médio públicas do Distrito Federal não reconhece que pratica atos compatíveis com a violência escolar dentro das escolas e também não se considera como vítima desta.

Em virtude disso, faz-se necessária a elaboração e a adoção de medidas que visem conscientizar os jovens sobre a violência escolar, despertando neles um sentimento de confiança em si mesmos e no futuro, fazendo com que os valores iniciais nos quais as instituições de ensino se fundaram não se percam em uma onda de violência e desrespeito, e que o célebre pensamento de Victor Hugo (1885, *apud* CHESNAIS, 1999, p. 56) “(...) abrir uma escola é fechar uma prisão” , não se constitua em uma mera utopia na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Debate**: violência, mediação e convivência na escola. Programa Salto para o futuro. TVE Brasil, 2005, p.4-5. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/215810Debateviolencia.pdf>> Acesso em 31 mar. 2011

_____. **Revelando tramas, descobrindo segredos**: violência e convivência nas escolas. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino – Americana (RITLA), 2009. 495p.

_____. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002. 400 p.

ASSIS, Joaquim Maria Machado. Conto de Escola. In: **Para Gostar de Ler**: volume 9 – Contos. São Paulo: Ática, 1998. p. 36- 46.

CHESNAIS, Jean Claude. **A Violência no Brasil**. Causas e recomendações políticas para a sua prevenção. Paris: Instituto Nacional de Estudos Demográficos, Universidade de Paris, França, 1999, p.56-63, Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/csc/v4n1/7130.pdf>>. Acesso em 31 mar. 2011

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social**. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação. Vol. 24, Set /Out /Nov /Dez 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>>. Acesso em 28 mar. 2011

DURKHEIM, Émile. [1857/1917]. **As Formas Elementares da Vida Religiosa**. São Paulo: Paulinas, 1989. 535p.

_____. **Sociologia e Filosofia**. São Paulo: Ícone, 1994, 145p.

FRASCHETTI, Augusto. O mundo Romano. In LEVI, G.; SCHIMITT, J. (orgs.). **História dos jovens 1**: Da antiguidade à Era Moderna. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 58-95.

HOROWITZ, Elliot. Os Diversos Mundos da Juventude Judaica na Europa: 1300-1800. In LEVI, G.; SCHIMITT, J. (orgs.). **História dos jovens 1**: Da antiguidade à Era Moderna. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 97-141.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Noções de Cartografia**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/cartografia/manual_nocoos/elementos_representacao.html>. Acesso em: 30 abr. 2011.

MAIA, Rui Leandro (org.). **Dicionário de sociologia**. Portugal: Porto, 2002. p.128-129.

MILANI, Feizi Masrour. **Adolescência e violência**: mais uma forma de exclusão. Curitiba: Educar, n°. 15, 1999, p. 101-107. Disponível em: <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_15/milani.pdf>. Acesso em 28 mar. 2011

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: Investigações em psicologia social. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007. 404p.

PROUST, Marcel. **Em Busca do Tempo Perdido**: no Caminho de Swann. Rio de Janeiro: Globo, 2009. 500 p.

RIBAS, Rodolfo de Castro jr.; MOURA, Maria Lúcia Sedl de & HUTZ, Cláudio S. **Adaptação brasileira da Escala de Desejabilidade Social de Marlowe-Crowne**. Porto Alegre: Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica. UFRGS, Vol.3 n°.2. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-04712004000200003&script=sci_arttext&lng=en>. Acesso em: 28 mar. 2011

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Programa de Descentralização Administrativa e Financeira**. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/300/30001007.asp?ttCD_CHAVE=13469>. Acesso em: 18 mar. 2011.

SCHNAPP, Alain. A Imagem dos Jovens na Cidade Grega. In LEVI, G.;

SCHIMITT, J. (orgs.). **História dos jovens 1**: Da antiguidade à Era Moderna. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 19-57.

SPOSITO, Marília Pontes. **A instituição Escolar e a Violência**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 1998. 16p.

VIEGAS, Valdyr. **Fundamentos Lógicos da Metodologia Científica**. Brasília: UnB, 2007, 241p.

4.) Apêndices

4.1) Índice de gráficos:

Gráfico 1: Já sofreu algum tipo de violência na escola?	36
Gráfico 2: Qual o tipo de violência escolar você já sofreu?	37
Gráfico 3: Já cometeu algum tipo de violência dentro da escola?.....	38
Gráfico 4: Contra quem você praticou violência dentro da escola?	38
Gráfico 5: Você procura a ajuda de quem caso venha a sofrer violência dentro da escola?	39
Gráfico 6: Quais são os fatores que podem ajudar na diminuição da violência escolar?	40
Gráfico 7: Quais são os fatores que podem ajudar na diminuição da violência escolar?	40

4.2) Questionário



UnB- Universidade de Brasília

FE- Faculdade de Educação

O que os jovens brasilienses pensam?

Questionário – Violência escolar

Esta pesquisa está sendo feita com os jovens do DF. Sua resposta é muito importante para nós. Pedimos que seja **muito sincero (a)** ao responder. E se possível não deixe questões em branco. **Não** precisa assinar ou escrever seu nome. Fique tranquilo (a), ninguém saberá quem respondeu.

01 – Sexo

- a. () Masculino
- b. () Feminino

02 – Idade

- a. () Menos de 15 anos
- b. () 15 anos
- c. () 16 anos
- d. () 17 anos
- e. () 18 anos
- f. () Mais de 18 anos

03 – Estado Civil

- a. () Solteiro (a)
- b. () Casado (a)
- c. () Viúvo (a)
- d. () Separado/Divorciado (a)
- e. () Amigado e/ou Juntado

04 – A sua cor ou raça é:

- a. () Branca
- b. () Negra
- c. () Amarela
- d. () Parda
- e. () Indígena

05 – Orientação Sexual

- a. () Heterossexualidade
- b. () Homossexualidade
- c. () Bissexualidade

06 - Quantos irmãos você tem? _____

07 – Quem mora com você? Marque quantos for necessário:

- a. () Pai
- b. () Mãe
- c. () avós
- d. () irmãos
- e. () Marido e/ou Esposa e/ou Companheiro (a) e/ou Namorado (a)
- f. () Filhos
- g. () padrasto
- h. () madrasta
- i. () Outros. Quais? _____

08 – Qual é o grau de escolaridade de sua mãe?

- a. () Pós-graduação Completa
- b. () Pós-Graduação Incompleta
- c. () Superior Completo
- d. () Superior Incompleto
- e. () Ensino Médio (2º grau) Completo
- f. () Ensino Médio (2º grau) Incompleto
- g. () Ensino Fundamental (1º grau) Completo
- h. () Ensino Fundamental (1º grau) Incompleto
- i. () Não é alfabetizada

09 – Profissão da mãe: _____

10 – Qual é o grau de escolaridade de seu pai?

- a. () Pós-graduação Completa
- b. () Pós-Graduação Incompleta

- c. () Superior Completo
- d. () Superior Incompleto
- e. () Ensino Médio (2º grau) Completo
- f. () Ensino Médio (2º grau) Incompleto
- g. () Ensino Fundamental (1º grau) Completo
- h. () Ensino Fundamental (1º grau) Incompleto
- i. () Não é alfabetizado

11 – Profissão do Pai: _____

12 – Qual a renda **mensal** da sua **família**?

- a. () **Menos** de um salário mínimo por mês (R\$ 510,00)
- b. () Exatamente um salário mínimo por mês = R\$ 510,00
- c. () Mais de um e menos de dois salários mínimos por mês (de R\$ 510,00 a R\$ 1.020,00)
- d. () Mais de dois e menos de quatro salários mínimos por mês (de R\$ 1.020,00 a R\$ 2.040,00)
- e. () Mais de cinco salários mínimos por mês (R\$ 2.550,00)

13 – Você tem filhos?

- a. () Sim
- b. () Não

14 – Se você tem filhos, Quantos? _____

15 - Qual a sua religião? **Não** a de seus pais.

- a. () Católica
- b. () Evangélica. Qual? _____
- c. () Espírita
- d. () Religião de Origem Africana. Qual? _____
- e. () Outra. Qual ? _____
- f. () Não tem

16 – Em qual cidade você mora? _____

17 – A casa onde você mora é:

- a. () Própria
- b. () Alugada
- c. () Funcional (do trabalho)
- d. () Cedida (de favor)
- e. () Invasão (de invasão)

18 – A casa onde você mora é de:

- a. () Alvenaria (tijolo)
- b. () Barraco
- c. () Latão
- d. () Lona
- e. () Outra. Qual? _____

19 - Quantos quartos tem em sua casa? _____

20 - Quantos carros tem sua família? _____

21 – Número de empregados em sua casa (babás, diaristas, domésticas):

22 – Escreva a quantidade de eletrodomésticos que tem em sua casa. Se você tem um, coloque o número 1, se tem dois, coloque o número 2 e assim por diante. SE você não tem em casa, coloque ZERO (00):

- a. () TV (canais abertos)
- b. () TV a cabo (canais pagos)
- c. () Computador
- d. () Aspirador de pó
- e. () Micro-ondas
- f. () Impressora
- g. () Máquina de lavar roupa
- h. () DVD
- i. () Banda Larga (aceso à internet)

23 - Você exerce alguma atividade remunerada?

- a. () Sim, tenho emprego.
- b. () Sim, faço estágio.
- c. () Sim, desenvolvo pesquisa.
- d. () Sim, realizo trabalhos esporádicos.
- e. () Sim, sou autônomo.
- f. () Sim, outra Atividade. Qual? _____
- g. () Não desenvolvo qualquer atividade remunerada.

24 - Se você exerce alguma atividade remunerada, qual a sua renda **pessoal**:

- a. () **Menos** de um salário mínimo por mês (R\$ 510,00)
- b. () Exatamente um salário mínimo por mês = R\$ 510,00
- c. () Mais de um e menos de dois salários mínimos por mês (de R\$ 510,00 a R\$ 1.020,00)
- d. () Mais de dois e menos de quatro salários mínimos por mês (de R\$ 1.020,00 a R\$ 2.040,00)

e. () Mais de cinco salários mínimos por mês (R\$ 2.550,00)

74 – Você já sofreu algum tipo de violência **dentro da escola**?

- a. () Sim
- b. () Não
- c. () Não me lembro

75 – Se você já sofreu algum tipo de violência **dentro da escola**, demonstre qual tipo. Marque quantas opções for necessário:

- a. () Um colega me bateu
- b. () Xingamentos e humilhações
- c. () Um grupo de colegas me bateu
- d. () Corredor polonês
- e. () Violência Sexual
- f. () Outra. Qual? _____

76 - O que levaria você a cometer violência na escola? Marque quantas opções for necessário:

- a. () Alguém roubar minhas coisas
- b. () Alguém me xingar
- c. () Alguém me bater
- d. () Briga entre grupos
- e. () Ser humilhado (a) na frente dos outros
- f. () Não cometeria violência de forma alguma

77 – De quem você sofreu algum tipo de violência na escola? Marque quantas opções for necessário:

- a. () Colegas
- b. () Professores
- c. () Funcionários
- d. () Direção
- e. () Pais de colegas
- f. () Não sofreu violência.

78 - Você já cometeu algum tipo de violência na escola? Qual? Marque quantas opções for necessário:

- a. () Bati em uma pessoa
- b. () Xinguei uma pessoa
- c. () Humilhei uma pessoa
- d. () Participei de briga entre grupos
- e. () Nunca pratiquei violência

79 – Contra quem você cometeu algum tipo de violência na escola? Marque quantas opções for necessário:

- a. () Colegas
- b. () Professores
- c. () Funcionários
- d. () Direção
- e. () Pais de colegas

80 – Ao sofrer uma violência na escola você procura ajuda de:

- a. () Professores
- b. () Direção
- c. () Amigos
- d. () Família
- e. () Igreja
- f. () Polícia
- g. () Não procuro ajuda

81 – O que você acha que provoca a violência nas escolas? Coloque números de 1 a 5 segundo a ordem de importância, sendo o número 1 o mais importante:

- a. () A rigidez dos professores e diretores com os alunos
- b. () A indisciplina dos alunos
- c. () Conflitos Familiares
- d. () A violência que existe na sociedade
- e. () Não sei

82 – O que a escola pode fazer para **diminuir a violência dentro da escola**? Coloque números de 1 a 5 segundo a ordem de importância, sendo o número 1 o mais importante:

- a. () Palestras
- b. () Reforçar o policiamento
- c. () Punir os agressores
- d. () Conversar com os pais
- e. () Não deve fazer coisa alguma

4.1) Índice de gráficos:

Gráfico 1: Já sofreu algum tipo de violência na escola?	36
Gráfico 2: Qual o tipo de violência escolar você já sofreu?	37
Gráfico 3: Já cometeu algum tipo de violência dentro da escola?.....	38
Gráfico 4: Contra quem você praticou violência dentro da escola?	38
Gráfico 5: Você procura a ajuda de quem caso venha a sofrer violência dentro da escola?	39
Gráfico 6: Quais são os fatores que podem ajudar na diminuição da violência escolar?	39
Gráfico 7: Quais são os fatores que podem ajudar na diminuição da violência escolar?	40

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Apesar de a violência escolar constituir-se em um problema social que vem aumentando com o passar dos tempos, ao longo do curso de pedagogia, pude observar que esse não se constitui em um dos temas abordados nas disciplinas que o compõem.

Em meus estágios obrigatórios, tanto na Educação de Jovens e Adultos (EJA) quanto nas séries iniciais da educação básica regular, pude perceber que, a violência escolar está presente nas rotinas escolares apesar de não haver, por parte dos professores, alunos e demais funcionários, uma consciência nítida do que ela representa.

Em virtude disso, é possível reconhecer a necessidade de se implantar nas escolas projetos que visem à conscientização da comunidade escolar sobre o problema da violência escolar, acabando, por conseguinte, com os processos de naturalização que a permeiam. Projetos esses que podem vir a ser idealizados e implantados por mim ao longo de minha vida acadêmica, mediante o aprofundamento de meus estudos na pós-graduação.