

SIRLEY APARECIDA DE SOUZA

**VIOLÊNCIAS E SILENCIAMENTOS: A REPRESENTAÇÃO SOCIAL
DO FENÔMENO *BULLYING*, ENTRE JOVENS DE UMA ESCOLA
MILITAR EM GOIÂNIA**

GOIÂNIA-GO

2012

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRITO SENSO* EM EDUCAÇÃO

SIRLEY APARECIDA DE SOUZA

**VIOLÊNCIAS E SILENCIAMENTOS: A REPRESENTAÇÃO SOCIAL
DO FENÔMENO *BULLYING*, ENTRE JOVENS DE UMA ESCOLA
MILITAR EM GOIÂNIA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Maria Tereza Canezin Guimarães.

GOIÂNIA-GO

2012

Souza, Sirley Aparecida de.
S729v Violências e Silenciamentos : a representação social do
fenômeno *bullying*, entre jovens de uma escola militar em
Goiânia [manuscrito] / Sirley Aparecida de Souza. – 2012.
140 f.: il.; grafs.; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica
de Goiás, MEPROS, Departamento de Educação, 2012.

“Orientadora: Profa. Dra. Maria Tereza Canezin
Guimarães”.

1. Bullying. 2. Educação militar. 3. Assédio nas escolas. I.
Título.

CDU: 376(043.2)

SIRLEY APARECIDA DE SOUZA

**VIOLÊNCIAS E SILENCIAMENTOS: A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO
FENÔMENO *BULLYING*, ENTRE JOVENS DE UMA ESCOLA MILITAR EM
GOIÂNIA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Maria Tereza Canezin Guimarães.

Aprovada em _____ de _____ 2012

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Maria Tereza Canezin Guimarães (PUC/GO)

Profa. Dra. Edna Queiroz (UFG)

Prof. Dr. Aldimar Jacinto Duarte (PUC/GO)

DEDICATÓRIA

A meu amado esposo e companheiro, Dercival, que nos momentos de minha angústia me trouxe uma palavra de conforto acompanhada de uma xícara de café.

A meus filhos amados Diogo, Michele e Danilo, que compreenderam a importância desta pesquisa para meu crescimento intelectual, não fazendo tantas cobranças, quando não podia me fazer presente nas reuniões festivas da família.

Ao meu neto amado Samuel, que nos últimos dois anos vi crescer a partir de minha escrivinha, volta e meia cirandando... tatuando alegria nos meus dias.

Ao meu neto amado Heitor, ainda não conheço o brilho dos seus olhos, mas já sinto a grandeza do seu terno amor que irradia de seus pais... meu filho Danilo e minha nora Cejanne.

A minha família, principalmente minha mãe, Eurides, exemplo de força e dedicação, e meu pai, Gumercindo, *in memoriam*, bases da minha educação, que semearam e cuidaram com atenção e carinho meu crescimento pessoal e profissional, e, aos meus irmãos queridos Gumercindo Filho e Marina, por tudo.

As minhas noras Bruna e Cejanne, ao genro Willian, a minha querida companheira e sogra Maria Onides Martins e demais familiares pelo entendimento da ausência do convívio social com eles.

AGRADECIMENTOS

A Deus que sempre esteve comigo.

À Profa. Dra. Maria Tereza Canezin Guimarães, pela firmeza e carinho que conduziu a orientação teórica metodológica e a técnica dessa dissertação.

À banca de qualificação e defesa, composta pela orientadora da dissertação, Profa. Dra. Maria Tereza Canezin Guimarães, Profa. Dra. Edna Queiroz, Profa. Dra. Sônia Margarida Gomes Sousa, Prof. Dr. Aldimar Jacinto Duarte, pelas críticas e sugestões.

À Professora e poetisa Janete Pinto e à Professora Solange Moreira Corrêa, pela revisão da versão final deste trabalho.

Ao meu filho querido Diogo, pela tradução do resumo para o inglês e a nora também querida, Bruna, pelo suporte nos gráficos e nas tabelas.

À equipe de professores do Mestrado em Educação da PUC de Goiás, pela dedicação e responsabilidade na condução das atividades do mestrado.

A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás – FAPEG, pela concessão da Bolsa de Formação e amparo financeiro.

Ao Cel. Raimundo Nonato de Araújo Sobrinho, que no ano de 2011, foi Comandante Geral da PMG e, na ocasião, autorizou o desenvolvimento dessa pesquisa reconhecendo o caráter científico, e a relevância do tema.

Ao Colégio Militar de Goiás Polivalente Modelo Vasco dos Reis, pela colaboração e receptividade nas pessoas da Diretora de Ensino Major Bel. Kedma Pinheiro Mascarenhas e a Coordenadora Geral Cleia Regina;

Aos colegas de trabalho, pela colaboração e a todos (as) pessoas que direta ou indiretamente contribuíram de diferentes maneiras, com compreensão, palavras amigas e gestos concretos de apoio para a realização desta pesquisa.

Às amigas: Elisângela, Shirley Mar, Rosane pelos aconselhamentos e palavras amigas.

**“Esforça-te e tem bom ânimo. [...] porque o Senhor teu Deus é contigo por onde quer que andares.”
(Josué 1:9)**

**“Porque também na minha casa, hoje, nenhuma cadeira continua como estava ontem, pois eu já não sou o mesmo.”
(Dostoievski)**

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I	
JUVENTUDES E VIOLÊNCIAS: CONSTRUINDO E RESSIGNIFICANDO	
CONCEITOS	32
1.1 Juventudes: violência, desafios e perspectivas	32
1.2 Juventudes: desatando nós e tecendo o fio da história.....	37
1.3 Juventudes: o papel das instituições clássicas na sua constituição	43
CAPÍTULO II	
DESVELANDO O CAMPO ESCOLAR E SEUS ATORES JOVENS.....	50
2.1 Um pouco da História da Implantação do Colégio Militar em Goiás	50
2.1.1 Refletindo sobre o processo de militarização da Educação em Goiás	53
2.1.2 O <i>lugar</i> na constituição social e simbólica do jovem	56
2.1.3 A estrutura organizacional do colégio e o <i>Panóptico</i> de Bentham	61
2.2 Por trás dos Muros da Escola... Caracterizando os jovens do Ensino Médio do Colégio Militar Polivalente Modelo Vasco dos Reis	64
2.2.1 Brancos ou negros?.....	65
2.2.2 Os dados do perfil socioeconômico	65
2.2.3 Aspectos socioculturais	67
2.2.3.1 Classificação hierárquica dos meios para obter informação.....	68
2.3 Participação dos Jovens em Grupos Sociais e Atividades de Lazer.....	71
2.4 Jovens: corpos dóceis... o uniforme e outros recursos disciplinadores.....	75
CAPÍTULO III	
BULLYING: A MISÉRIA DA VIOLÊNCIA ENTRE JOVENS.....	82
3.1 Lugar da Formação para o Disciplinamento	83
3.2 Jovens do Polivalente Modelo Vasco dos Reis: jovens que foram entrevistados.....	88
3.2.1 Aspectos importantes socioeconômicos e culturais do jovem.....	94
3.2.2 Representações sociais acerca do Colégio Militar Polivalente Modelo Vasco dos Reis	97

3.3 As Representações do <i>bullying</i> e outras Violências nas Falas dos Jovens do Colégio Militar - do universo diversificado à amostragem singular.....	99
3.3.2 Sentimentos gerados, nas vítimas e espectadores do <i>bullying</i>: insegurança, medo, depressão, baixa autoestima	103
3.3.3 Multiplicidade de formas de <i>bullying</i>	104
3.3.4 O <i>bullying</i> tendo como referência concreta: a família e amigos.....	106
3.3.5 O <i>bullying</i> e a inércia da Coordenação Pedagógica do Colégio Militar	107
3.4 O <i>Bullying</i> e os Silenciamentos na Perspectiva dos Jovens Marcos e Douglas, Miriam e Eunice	108
3.4.1 O <i>Bullying</i> e os Silenciamentos: do campo escolar para o campo virtual	110
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICES	125
Apêndice 1 – Protocolo de questão do tipo dissertativa aplicada aos jovens do Ensino Médio, turno matutino, do Colégio Militar de Goiás Polivalente Modelo Vasco dos Reis.....	126
Apêndice 2 – Protocolo de questionário aplicado aos jovens do Ensino Médio, turno matutino, do Colégio Militar de Goiás Polivalente Modelo Vasco dos Reis.	128
Apêndice 3 – Protocolo de entrevistas semi estruturada aplicada aos jovens do Ensino Médio, turno matutino, do Colégio Militar de Goiás Polivalente Modelo Vasco dos Reis	133
ANEXOS	136
Anexo 1 - Levantamento de trabalhos científicos sobre violências na escola-<i>bullying</i> - CNPq/CAPES - 2005-2009.....	137
Anexo 2 – Projeto Político Pedagógico do Colégio Militar de Goiás Polivalente Modelo Vasco dos Reis.....	140

QUADROS

Quadro 01 - Perfil e hábitos dos usuários do Facebook	73
---	----

TABELAS

Tabela 01 - Classificação dos jovens participantes da pesquisa segundo a idade e o gênero	64
Tabela 02 - Classificação dos jovens segundo gênero e grupo racial em que se consideram enquadrar	65
Tabela 03 - Aspectos socioeconômicos do jovem e sua família	66
Tabela 04 - Aspectos socioculturais	67
Tabela 05 - Meio de obtenção da informação	68
Tabela 06 - Trajetória escolar dos jovens participantes da pesquisa	70
Tabela 07 - Participação dos jovens em grupos sociais	71
Tabela 08 - Participação dos jovens nas redes sociais	72
Tabela 09 - Classificação do <i>bullying</i> escolar, segundo os dados obtidos na redação	105

GRÁFICOS

Gráfico 01 - Meios de acesso à internet	74
Gráfico 02 - Motivos de escolha pelo Colégio Militar	83
Gráfico 03 - Pontos de valoração pelos pais	85
Gráfico 04 - Valores ensinados pelo Colégio Militar	86
Gráfico 05 - Concordância dos alunos com a disciplina da escola	88

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEATS	- Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor
CEPAE	- Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
CPMG	- Colégio da Polícia Militar do Estado de Goiás
CPMG-PMVR	- Colégio da Polícia Militar de Goiás Polivalente Modelo Vasco dos Reis
FAPEG	- Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OECD	- Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PM-GO	- Polícia Militar do Estado de Goiás
Pnad	- Pesquisa Nacional por Amostra e Domicílio
TIC	- Tecnologia de Informação e Comunicação
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

RESUMO

Este é um trabalho de investigação acerca da realidade humana moderna e revela uma trama de contradições, desafiando um grande número de pesquisadores da área de educação a focar a questão da juventude, o que comprova a importância da referida temática. A pesquisa se propôs a discutir um dos fenômenos mais debatidos na sociedade contemporânea, um tipo de manifestação de violência juvenil que ocorre dentro e fora dos muros da escola, chamado *bullying*. Participou desta pesquisa jovens concluintes do ensino médio do Colégio Militar Polivalente Modelo Vasco dos Reis, com idades entre 16 e 18 anos. No caso deste Colégio Militar, vale considerar o fato de o mesmo ter passado por um processo de militarização – assim, dois campos sociais e de poder se impõem: o campo educacional – estabelecido pelo Sistema de Ensino do Estado de Goiás e o campo Militar – estabelecido pelo Comando da Polícia Militar do Estado de Goiás. Nesse espaço social são utilizados diferentes movimentos de dominação e luta de poder; a violência simbólica materializa-se nos regulamentos disciplinares, que preveem sanções (advertências, suspensão, expulsão), desse modo, a ação pedagógica exercida pela escola será determinante. De modo bastante objetivo, grande parte dos jovens entrevistados reconheceram já haver sofrido ou cometido algum tipo de *bullying*. Importa ainda ressaltar a linha de pesquisa que pauta o trabalho: Educação, Cultura e Sociedade. Com esta pesquisa, procuro estabelecer mediação colocando ao alcance de professores, estudantes, profissionais da educação e público em geral os estudos de Bourdieu como fundamento teórico para melhor compreender a violência escolar na modalidade *bullying*, para tanto, me utilizei dos procedimentos técnicos da pesquisa como a observação, o questionário e a entrevista. São feitas ainda referências a autores que discutem a temática em âmbito nacional e internacional. Ficou evidenciado, nessa pesquisa, que as práticas violentas percebidas entre os jovens por trás de uma cortina de elementos disciplinares rigorosos adotados pelos agentes pedagógicos do Colégio Militar, acontecem no recôndito das salas de aula, nas mais variadas formas invisíveis de coação, o que Bourdieu chamou de violência simbólica.

Palavras-chave: Juventude. *Bullying*. Educação Militar. Violências. Silenciamentos.

ABSTRACT

This is a research about modern human reality and reveals a web of contradictions, challenging a lot of researchers in education to address the issue of youth. The research aimed to discuss one of the most debated phenomenon in contemporary society, a kind of manifestation of youth violence that occurs inside and outside the school walls, called bullying. Participated in this research youth of high school graduates of the Military School Multipurpose Model Vasco dos Reis, with aged between 16 and 18 years. In this Military College case, we have to considering the process of militarization it was gone through, as well, two fields rise: the educational - established by the State of Goiás Education System and the Military field - established by the State of Goiás Military Police Command. The social space is used for different movement's domination and power; symbolic violence materializes in disciplinary regulations that predict (warnings, suspension and expulsion), this way the pedagogical action exerted by the school will be decisive. So pretty straightforward, most young people interviewed recognized having suffered or committed some type of bullying. It should also emphasize the line of research that guides the research: Education, Culture and Society. With this research, I try to establish a bridge within teachers, students, education professionals and general public, the studies of Bourdieu. For this, I used technical research procedures and observation, questionnaire and interview. Even are made references to authors who discuss the topic nationally and internationally. It was evidenced in this study, the perceived violent practices among young people behind a curtain of strict disciplinary elements adopted by teaching agents of Military College, in the secret of classrooms, in the most various forms of invisible coercion, it was Bourdieu called symbolic violence.

Keywords: Youth. *Bullying*. Education. Military. Violence. Silencing.

INTRODUÇÃO

Este trabalho se propôs a discutir um dos fenômenos mais debatidos na sociedade contemporânea, um tipo de manifestação de violência juvenil que ocorre dentro e fora dos muros da escola, chamado de *bullying*. Participaram desta pesquisa jovens concluintes do ensino médio do Colégio Militar Polivalente Modelo Vasco dos Reis, com idades entre 16 e 18 anos. De modo bastante objetivo, grande parte dos jovens entrevistados nesta pesquisa reconheceram já haver sofrido ou cometido algum tipo de *bullying*.

Esta temática insere-se no contexto da discussão da violência, de amplo interesse de estudiosos e da sociedade em geral nos dias de hoje. Bernard Charlot, ao prefaciar a obra **Cotidiano das Escolas: entre violências**, coordenada por Abramovay (2005), discorre sobre a existência de uma série de debates envolvendo o conceito de violência, suas principais fontes, implicações objetivas e subjetivas na vida do jovem em uma perspectiva nomeada pelo pesquisador de “macrossocial”, cujas raízes, segundo o pesquisador, possuem nascedouro no sistema social, portanto fora da escola. Do mesmo modo, nomeia de fenômenos “microsociais” aqueles decorrentes de práticas ligadas à própria escola (ABRAMOVAY; RUA, 2005).

A reflexão sobre “macro” e “micro” violências, na perspectiva de Charlot, contribuiu para focar o estudo em um tipo de manifestação de violência juvenil que ocorre entre os muros da escola, designado de *bullying*. Não obstante o foco de esta pesquisa estar centrado na violência escolar, é indiscutível que o pano de fundo deste cenário é social e, portanto, questões macrossociais serão suscitadas.

Neste ponto faz-se necessário destacar, ainda que de modo sucinto, nosso entendimento de violência “na” escola e violência “da” escola. Para tanto, buscamos em Bernard Charlot, compreender esta distinção. Este estudioso discorre acerca da importância de se distinguir a violência que ocorre “na” escola, daquela violência gerada pela própria instituição, considerando as especificidades de cada escola no caso da presente pesquisa, um colégio militar - sob variadas formas, destacando, desde as agressões físicas - socos e pontapés - até a violência simbólica, como o desprezo, os xingamentos, o isolamento de colegas. Dessa forma, fica bem mais fácil distinguir o *bullying* (violência escolar) das violências que ocorrem em outros lugares, ou seja, além dos muros da escola.

A violência escolar, o *bullying*, está na pauta de pesquisadores de todo o mundo, pois é questão atinente às relações entre jovens, educação e cultura. Vale considerar, ainda que, o *bullying* tem sido objeto de investigação de estudiosos de diversos campos de pesquisa, sendo

compreendido como um tipo de violência fundado na intimidação praticada por um ou mais jovens estudantes contra outros jovens, também estudantes, mas que estejam em situação de desvantagem física, moral ou psicológica.

As produções acerca deste tema na forma de estudos e pesquisas são recentes. Verificando o rol de trabalhos científicos disponibilizados no banco de dissertações e teses pelo CNPQ/CAPES¹, constatou-se que o *bullying* escolar tem despertado interesse pela pesquisa em várias áreas² do conhecimento. Entretanto, há poucos estudos significativos e este tipo de violência (*bullying*), pela sua complexidade, merece ser mais bem investigado.

Portanto, um olhar detido sobre a temática indica a necessidade de estudos mais detalhados acerca do fenômeno das violências, especialmente na escola, na modalidade *bullying*. Compreender e apreender as representações que os jovens têm das violências e silenciamentos, enquanto fenômeno *bullying*, impõe desafio a todos os estudiosos do tema.

Este trabalho busca ser mais uma mediação para colocar ao alcance dos professores, dos estudantes, demais profissionais da educação e público em geral os estudos de Bourdieu como fundamento teórico para melhor compreender a violência escolar na modalidade *bullying*.

O interesse pela questão da violência (*bullying*) percorreu um caminho que começou, ainda de forma embrionária, na nossa prática docente, nas observações e relações cotidianas vividas no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - CEPAE/UFG. Nesse centro de ensino desenvolvemos um projeto de educação com um viés voltado “para a formação de homens e mulheres livres, críticos, criativos e autônomos em uma base de convivência democrática” (AZANHA, 1993, p. 43). Defendemos a participação dos jovens estudantes nas decisões e nos debates coletivos que favoreçam a melhoria da qualidade de ensino na instituição, o respeito aos valores concernentes ao Princípio da Dignidade da Pessoa Humana e também à liberdade.

Cotidianamente, nas práticas educativas, eu, como docente, tentava mediar os conflitos, contudo estas intervenções ocorriam de forma isolada, não planejada, não refletida.

Paradoxalmente, o clima aparentemente alegre, solidário, livre e democrático, inerente ao espaço do recreio escolar no CEPAE, parecia encobrir violências e silenciamentos, corroborando sistematicamente para a sedimentação de um *apartheid* escolar.

¹ Página virtual da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw>>. Acesso em: abr 2012.

² Tais como Psicologia (Psicologia Social, Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano), Sociologia, Educação, Educação Física, Comunicação, Serviço Social, Educação, Matemática e Comunidade Virtual, Odontologia e Enfermagem Pediátrica.

Com essas experiências fui compreendendo: as boas intenções são incapazes e não possibilitam apreender a dinâmica dos pontos de tensão entre os jovens estudantes, o que despertou-nos para a necessidade de uma investigação mais criteriosa, rigorosa visando a lançar um olhar bem mais atento ao trânsito dos jovens estudantes no espaço escolar, dando concretude e objetividade ao fenômeno da violência escolar, nomeado de *bullying*. O termo *bullying* tem origem na palavra inglesa *bully*, que significa valentão, brigão. Como verbo, significa ameaçar, amedrontar, tiranizar, oprimir, intimidar, maltratar.

A escolha inicial do espaço para a pesquisa era o próprio CEPAE/UFG, talvez devido ao fato de a autora da pesquisa ser professora na instituição e, assim, vivenciar as práticas educativas pedagógicas daquele espaço de formação escolar, uma obviedade. Porém, nas reuniões de Conselho de Classe e Conselho Diretor, a temática da violência entre os jovens alunos sempre voltava à pauta. Além disso, as reflexões em torno da ausência de regras mais rigorosas por parte de colegas professores era apontada como fato gerador de violências, inclusive de *bullying*.

Paralelo a este cenário da educação pública de ensino, ganhava destaque nas mídias uma rede de escolas públicas dotadas de características peculiares ao instituto militar. A ação pedagógica dessa rede de escolas chama a atenção pela imposição de um estilo homogêneo de “poder disciplinar”, como descreve Foucault (2002). O espaço escolar é organizado de tal forma que possa ser percorrido, analisado e controlado. Trata-se de um conjunto de regras disciplinares rígidas, segundo as quais cada jovem estudante deve ser “um corpo disciplinado”.

Assim, fui percebendo que seria bastante significativo tentar apreender e compreender as representações sociais acerca das violências na escola, sobretudo na modalidade *bullying*, entre os jovens estudantes de um colégio militar.

A literatura visitada e revisitada foi relevante e significativa no decorrer da construção e da análise do objeto desta pesquisa, e consistiu dos autores relacionados a seguir. Para a pesquisa bibliográfica e qualitativa: Menga Ludke e Marli Eliza D. A. André, Maria Cecília de Souza Minayo. Quanto ao conceito de violência e violências nas escolas: Miriam Abramovay e Paulo Carrano. A respeito do cotidiano das escolas: José Machado Pais; Miriam Abramovay. Sobre juventude: Maria Tereza Canezin Guimarães; Marília Sposito, Paulo Carrano, Juarez Dayrell. Quanto a educação e escola (poder simbólico, violência simbólica, capital simbólico, *habitus*): Pierre Bourdieu. Finalmente, ao que se refere a cultura: Raymond Williams, Pierre Bourdieu, Alfredo Veiga - Neto.

A propósito da temática: problematizando o objeto

A violência juvenil que se manifesta entre os jovens na modalidade *bullying* tem merecido um olhar diferenciado por grande parte dos estudiosos no assunto. Segundo Abramovay; Rua (2005) e outros estudiosos da temática violência escolar, o conceito de *bullying* foi sistematizado na Noruega pelo professor Dan Olweus, da Universidade de Bergen, também pioneiro ao criar e desenvolver um programa *antibullying* a ser desenvolvido nas escolas norueguesas.

Com o apoio do governo da Noruega, Olweus conseguiu implantar um programa de combate ao *bullying* nas escolas, reduzindo em 50% sua ocorrência. Em contrapartida, Abramovay; Rua (2005) observa o quanto a realidade brasileira é complexa quando se trata de desenvolver programas dessa natureza. Na verdade, considera que programas *antibullying* têm produzido resultados positivos de maneira localizada em escolas particulares, enquanto nas escolas públicas estes programas e cartilhas são ainda pouco acessíveis.

O primeiro a relacionar a palavra *bullying* ao fenômeno foi Dan Olweus³. Ao pesquisar as tendências suicidas entre adolescentes, Olweus, professor da Universidade de Bergen, na Noruega, pioneiro dos estudos sistemáticos do *bullying* e seu combate, descobriu que a maioria dos jovens já havia sofrido algum tipo de ameaça e, portanto, o *bullying* era um mal a combater. Nos anos 1970, o pesquisador inicia estudos sobre os agressores e suas vítimas na escola. Nos anos 1980, com o suicídio de três jovens entre 10 e 14 anos, o *bullying* passou a ser visto como questão social relevante.

Dan Olweus (1993), nos anos 1970, realizou uma investigação científica envolvendo 84.000 estudantes noruegueses, com o objetivo de avaliar a natureza e as variações do *bullying*. Os resultados da pesquisa foram publicados no livro **Bullying at School**. Verificadas as características e a extensão desse tipo de violência, Olweus (1993) divulgou uma grande variedade de manifestações do *bullying*, tais como a forma verbal, a exclusão social, a agressão física e a moral e, a cometida por via eletrônica, o *ciberbullying*.

Segundo o pesquisador norueguês, a forma verbal do *bullying* é uma das mais presentes entre os estudantes. Esta modalidade de manifestação da violência se caracteriza por comentários depreciativos, além de apelidos jocosos. O *bullying* também se manifesta por meio do desprezo, causando isolamento. Outra forma de ocorrência do *bullying*, segundo os dados dessa pesquisa, acontece por meio da agressão física, como bater, chutar, empurrar e

³ Disponível em: <<http://movcontrabullying.blogspot.com.br/2010>>. Acesso em: abr. 2010.

cuspir. Enfim, de todas as formas de manifestação do *bullying*, no entendimento do pesquisador norueguês, o *ciberbullying* seria a sua forma mais violenta e perversa, na medida em que atinge a moral subjetiva da vítima. Esse tipo de violência manifesta-se no meio eletrônico, com a utilização de ferramentas como e-mails e sites de relacionamento, no formato de mentiras e boatos difamatórios.

Dan Olweus (1993), no processo investigativo sobre o *bullying*, concluiu que países como Suécia, Finlândia, Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, Países Baixos, Japão, Irlanda, Espanha e Austrália desenvolvem essa modalidade de violência, em proporções bem maiores que a Noruega.

Bruno Fontenele Cabral (2010), delegado da Polícia Federal do Brasil, em texto de artigo, faz significativa análise acerca da popularidade da política de tolerância zero no combate à criminalidade no Estado de Nova Iorque e seus desdobramentos. Narra o autor o surgimento de duas outras modalidades do programa: a “Tolerância Zero contra Drogas” e a “Tolerância Zero contra a Violência nas Escolas”. Este tipo de política sofreu várias críticas por parte da sociedade americana, uma vez que foi identificada no programa muita preocupação com a violência na escola, ficando relegados a um segundo plano o ensino e a aprendizagem do aluno.

Um fato emblemático narrado por Cabral em seu artigo é o caso da punição dada a Zachary Christie, aluno do 1º ano do ensino médio, acusado de levar um canivete para a escola, instrumento que poderia ser utilizado como faca, garfo ou colher. Zachary, que frequentava o clube de escoteiros à época, decidiu levar o canivete para fazer seu lanche na escola. Em razão disso, foi detido pelos seguranças da escola por violação da política de tolerância zero, com a alegação de que “portava uma arma em sala de aula”. O ocorrido levou Zachary a ser suspenso das atividades escolares e condenado a passar 45 dias em um reformatório municipal, uma punição muito rigorosa, que gerou traumas indelévels no jovem estudante.

As discussões acadêmicas discordam acerca da aplicabilidade da política “tolerância zero”⁴ nas escolas, tendo em vista se pautar em normas de conduta pouco flexíveis, duras e sem bom senso. Ademais, não há nenhuma evidência estatística que comprove que a tolerância zero nas escolas cause impacto significativo na diminuição da violência no ambiente escolar.

⁴ Cumpre ressaltar que a política “tolerância zero” foi implantada nos Estados Unidos a partir da década de 1990 para combater a violência na escola, no entanto, tais medidas não têm sido eficientes; o foco desvia-se da escola, fundamentalmente do ensino.

Segundo Abramovay; Rua (2005), estudos sobre a problemática da violência nas escolas serviram de referência para dar início, no Brasil, nos anos 1980, ao debate sobre essa temática. Os resultados obtidos desses estudos demonstraram que as principais formas de violência na comunidade escolar eram relativas às ações contra o patrimônio, tais como as depredações e as pichações. Na década de 1990, destacaram-se as formas de agressão interpessoal, principalmente entre os estudantes.

Segundo a psicóloga Cléo Fante (2005), a intolerância entre os jovens, associada à ausência de parâmetros que orientem uma relação de paz na escola, tem preocupado grande número de educadores. Nesse sentido, Fante publicou a obra **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**, além de se engajar em um programa voltado para a prevenção da violência nas escolas.

Na perspectiva de Fante (2005, p. 28), as atitudes dos *bullies* constituem e traduzem “um subconjunto de comportamentos agressivos, sendo caracterizados por sua natureza repetitiva e por seu desequilíbrio de poder.”

No Brasil, uma pesquisa do IBGE realizada em 2009 revelou que quase um terço (30,8%) dos estudantes brasileiros informou já ter sofrido *bullying*, sendo a maioria das vítimas do sexo masculino. A maior proporção de ocorrências foi registrada em escolas privadas (35,9%), ao passo que nas públicas os casos atingiram 29,5% dos estudantes.⁵

Esta mesma pesquisa do IBGE apontou as cidades de Brasília e Belo Horizonte como as capitais brasileiras com maiores índices de assédio escolar, com 35,6% e 35,3%, respectivamente, de alunos que declararam esse tipo de violência nos últimos 30 dias.

A pesquisa realizada em 2009 pelo CEAT/ONG PLAN⁶ (Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor) e divulgada no ano de 2010, feita com 5.168 alunos de 25 escolas públicas e particulares, é, até então, a mais abrangente sobre *bullying* feita no país. Os dados coletados revelaram que as humilhações típicas do *bullying* são comuns em alunos de 5ª a 6ª série. Entre todos os entrevistados, pelo menos 17% estavam envolvidos com o problema, seja intimidando alguém, seja sendo intimidados ou os dois. Quase 60% dos entrevistados afirmaram já ter visto um colega ser maltratado.

O caso mais recente e que impactou o país ocorreu em 2011 e ficou conhecido como o “Massacre de Realengo”. Neste triste episódio, doze crianças morreram alvejadas por armas

⁵ IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE revela hábitos, costumes e riscos vividos pelos estudantes das capitais brasileiras. 18 de dezembro de 2009. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1525>. Acesso em: 17 ago. 2011.

⁶ “Bullying Escolar no Brasil. Relatório Final Março 2010”. Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor – CEATS e Fundação Instituto de Administração – FIA, 2010.

de fogo. A razão do massacre foi atribuída, segundo ex-estudantes da escola e ex-colegas do atirador, a uma vingança por *bullying*⁷. O atirador, que se suicidou durante a tragédia, também citou o *bullying* como a motivação para o crime nos vídeos recuperados pela polícia durante as investigações.⁸

Os Estados Unidos tem sido o maior produtor de filmes, séries e propagandas que tratam do *bullying*, no entanto, não é ele o país com maior número de vítimas, nem mesmo com maior número de agressores, segundo revelou a pesquisa internacional realizada pela OECD (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), divulgada em 29/04/09, a Turquia lidera em relação ao número de vítimas. Quanto aos estudantes agressores, aponta a mencionada pesquisa que a Grécia ocupa a primeira colocação.

No que diz respeito aos espaços da escola de maior incidência de violência os dados coletados da pesquisa nacional ONG PLAN 2009 comprovam que os lugares mais sujeitos a vigilância constante de professores e outros agentes pedagógicos tais como salas de aula e pátio, são especialmente, ambientes favoráveis às práticas de *bullying*. Nesse sentido, a citada pesquisa contraria a tese daqueles estudiosos que defendem o *Bullying* como prática restrita a lugares isolados ou com fluxo menor de pessoas, tais como banheiros e/ou corredores.

O estudo sobre esta modalidade de violência no Brasil ainda é bastante incipiente. Os últimos casos de violência na escola têm dado evidência e ensejado uma infinidade de debates acerca do tema. Grande parte da produção consultada durante a pesquisa retrata várias interpretações pautadas no imediatismo, seguidas de um rol de proposições, contíguas, sectaristas, preconceituosas, estigmatizantes e pouco eficientes, cujo produto final, em geral, se traduz a um sucinto manual de como agir em situação desse tipo, como se isso fosse suficiente para resolver à problemática.

Por que direcionei o meu olhar para os jovens...

As reflexões acerca da juventude fazem parte de uma temática que conquistou espaço no Brasil, especialmente na década de 1990, quando estudos emergiram buscando apreender as diversas questões que permeiam o universo juvenil da atualidade.

⁷ ANDRADE, Hanrickson; DIAS, Cláudia. Autor do massacre o Rio sofreu bullying, dizem ex-colegas da escola. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2011/04/08/autor-do-massacre-no-rio-sofreu-bullying-dizem-ex-colegas-de-escola.htm>>. Acesso em: 18 ago 2011.

⁸ BRITO, Diana. “Descobrirão quem eu sou da maneira mais radical”, diz atirador. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/902211-descobrirao-quem-eu-sou-da-maneira-mais-radical-diz-atirador.shtml>>. Acesso em: 18 ago. 2011.

O cenário contemporâneo marca o *boom* das novas tecnologias, principalmente na área da comunicação, criando novas possibilidades em torno da linguagem. Todavia, ao que parece o aparato tecnológico não tem sido capaz de engendrar relações sociais mais solidárias, com vistas à distribuição social de bens materiais e culturais. A realidade humana moderna revela uma trama de contradições desafiando grande número de pesquisadores a focar mais a questão da juventude do que outros atores sociais, o que revela a importância da referida temática.

Problematizar a juventude na contemporaneidade pressupõe reconhecer que são categorias históricas e sociais. Estudos como os de Sposito (2001; 2003; 2008; 2012); Canezin Guimarães; Queiroz (2005) constata que as ações de intervenção do poder público e de outras instâncias da sociedade civil, no que se refere aos jovens na sociedade brasileira, ainda são pontuais, fragmentadas e, em geral, expressam concepções equivocadas a respeito deles. Para esses estudos, também, a realidade social aponta uma problemática: quem são os jovens dos dias atuais?

No cenário contemporâneo, em que prevalece a lógica desenfreada de consumo de produtos, símbolos e imagens, os jovens têm tido representações negativas como: hedonistas, consumidores compulsivos, agressivos, predatórios, dotados de instintos indomáveis, por fim, inconsequentes e sem domínio de suas paixões. A condição juvenil, segundo Abramo et al (2005), instiga investigações que apreendam os jovens para além destes estereótipos que, em geral, permeiam o campo educacional e a formulação de políticas públicas, que os concebem na perspectiva do problema social ou da vulnerabilidade e do risco. Nesse sentido, um trabalho acadêmico de caráter investigativo como se propôs a presente pesquisa possibilita subsidiar a articulação entre o ensino e a extensão, referente a essa problemática.

Na literatura, há várias definições do que é ser jovem. Não existe, no entanto, um consenso do que se entende por juventude ou mesmo a extensão do período de vida em que ela acontece. Essa afirmativa é reforçada por Bourdieu (1983, p. 113), quando afirma: “o que lembro é simplesmente que a juventude e a velhice não são dadas, mas construídas socialmente na luta entre os jovens e os velhos. As relações entre a idade social e a idade biológica são muito complexas”.

Invariavelmente, há contradições e lacunas nas definições de juventude encontradas na literatura sobre a temática. Entre os paradoxos, a idade cronológica como marco de transição da fase jovem para a fase adulta tem gerado uma infinidade de debates. Cabe ressaltar, que a noção de juventude compreendida neste trabalho não se limita à questão da faixa etária, nem busca fundamentar-se em um ideário biológico ou biomédico, pelo contrário, mantém-se na perspectiva de uma construção social e histórica.

Na década de 1960, a vida do jovem de classe média no Brasil é marcada pela adesão à democracia a qual suscitou, por meio dos movimentos estudantis, grandes expectativas de transformação política. Recentemente, surgiram outras inserções juvenis, por exemplo, como o direito ao voto aos 16 anos. Paulo J. Krischke (2005) constata por meio de pesquisa que é gradativa a participação dos jovens na política, na economia e na cultura no regime democrático. Tal participação, efetivamente, segundo esse autor, provoca um aumento da percepção da violência sobre os jovens nos espaços urbanos, sobretudo nas capitais.

Sem dúvida, o cotejo dos dados dessa e de outras pesquisas acerca da violência social contra o jovem retrata um crescente aumento das taxas de criminalidade no Brasil. Por sinal, a violência juvenil torna-se visível como um fenômeno social que marca as sociedades contemporâneas. Neste contexto, a instituição escolar tem sido um dos cenários onde este tipo de violência se manifesta. As produções acerca deste tema, na forma de estudos e pesquisas recentes, são de significativa relevância. Segundo Canezin Guimarães et al. (2008):

Os processos socioeconômico-culturais em curso nas sociedades contemporâneas apresentam novos desafios aos jovens e às agências educativas clássicas instituídas pelo papel de “produzir” a formação de novas gerações. No mundo contemporâneo, a investigação sobre os jovens em suas diferentes manifestações [inclusive tensões psicológicas e sociais] grupais e individuais exige, em virtude das transformações operadas nas várias dimensões da vida cotidiana, esforços teórico-metodológicos dos estudiosos da temática no sentido de decifrar o que significa ser jovem, hoje. (CANEZIN GUIMARÃES et al., 2008, p. 7).

Um olhar detido sobre a temática exige que se desenvolvam estudos mais detalhados acerca do fenômeno das violências na escola. Compreender as representações que os jovens têm das violências e silenciamentos, enquanto fenômeno *bullying*, impõe excepcional desafio a pedagogos, sociólogos, filósofos, médicos psiquiatras, psicólogos, operadores do direito, enfim, a empreitada para conhecer este tipo de fenômeno social se impõe.

Assim, diante dos desafios teóricos desta realidade educacional, me propus pesquisar, no Programa de Mestrado em Educação, o tema “Violências e Silenciamentos: a representação social do fenômeno *bullying* entre jovens de uma escola militar em Goiânia”, que se insere na linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade. O tema é instigante e desafiador, principalmente no que tange à violência juvenil e suas modalidades manifestas entre jovens.

Nessa busca, optou-se por construir um objeto de estudo que, como assinala Bourdieu (1989, p. 27), não é construído de uma vez, realiza-se “pouco a pouco, por retoques sucessivos, [...] de correções, de emendas”.

Segundo Bourdieu, a construção do objeto dá-se lenta e constantemente na prática investigativa. A problemática pode mudar de direção, as hipóteses podem ser redefinidas e as opções metodológicas podem diversificar-se, como ocorreu neste trabalho. Vale ressaltar que o percurso iniciou-se com a pergunta que dirige este trabalho: “em que consistiria o *bullying* e quais suas formas mais frequentes dentre jovens estudantes de uma escola pública militar?”. Mas, para chegar a essa problemática, o caminho não se deu de forma linear e uniforme. Tortuosos e muitas vezes obscuros, os caminhos, ao longo do processo de investigação, foram sendo construídos e se revelando aos olhos do investigador. Como afirma Bourdieu (1989), a pesquisa não é linear, pois fazer sem saber completamente o que se faz é dar uma chance de descobrir no que se faz algo que não se esperava.

A pesquisa revelou um duplo desafio. Por um lado, tentou-se entender a categoria juventude na sua multiplicidade e complexidade, compreendendo-a como um conjunto de jovens que forjam múltiplas relações no espaço escolar, com olhares diferentes para o mundo baseados em seus diferentes capitais. Por outro, buscou-se perceber de que modo esses jovens representam socialmente a violência na escola, na modalidade *bullying*.

José Antonio Pérez Islas (2009), ao tratar das principais correntes históricas e teóricas produzidas nos países ocidentais, tais como, Europa e Estados Unidos, acerca da condição juvenil, o faz dentro de uma abordagem antropológica e sociológica. O sociólogo no decorrer de seus estudos infere que a temática juvenil é compreendida de variadas formas devido à complexidade da categoria.

Em sua análise, Islas (2009) segue dialogando com Rousseau, Pestalozzi, Marx, Durkheim, Weber, Marcel Mauss, Margareth Mead, Bourdieu, entre outros pesquisadores e intelectuais que elaboraram uma diversidade de considerações em torno do conceito de juventude.

O primeiro deles considerado por Islas (2009) é Rousseau, já no século XVIII, causando grande impacto ao impingir naquele contexto do ano de 1762 uma concepção de juventude com a emblemática publicação da obra **Emílio**, na qual o autor consegue separar a criança e o adolescente do adulto. Os desdobramentos desse novo olhar é sentido pelas publicações que sucedem a obra de Rousseau.

Não obstante o ponto de partida comum, é possível vislumbrar três vertentes que adotam olhares diferentes sobre a juventude. A pedagógica, centrada na criança, cujo respaldo teórico é explicitado na obra de Pestalozzi; a psicológica, que Islas (2009, p. 17) afirma que “estabelecerá os fundamentos da educação estatal e nacional do século XVIII”. Este tipo de abordagem situa seus estudos na juventude compreendendo-a como “uma etapa da vida do

homem” bastante tumultuada e tempestuosa, consagrada na frase de Goethe como “*Stun und Drang*”⁹. Nota-se nesta concepção a ideia de “fase” como parte de um período de crise, o que coloca o ambiente social e cultural em segundo plano. A terceira vertente destacada pelo sociólogo mexicano Islas é a social e traz a seguinte abordagem sobre o juvenil:

Um segmento da população ou grupo(s) com características próprias segundo os espaços sociais onde se encontra(m), e que vai se modificando e diversificando historicamente como produto das transformações da própria sociedade e de suas instituições. A partir desses elementos comuns, começarão a diferenciar-se as explicações conceituais sobre a multiplicidade dos grupos juvenis, seu lugar na(s) sociedade(s) e o tipo de relação adotada com as instituições adultas com que interagem, bem como suas formas organizativas e de expressão social, econômica, cultural e política. (ISLAS, 2009, p. 18).

Neste cenário o conceito juventude nasce de uma disputa de saberes, na maioria das vezes carregada da perspectiva adulta.

No plano da violência e juventude nas escolas, o autor Bernard Charlot (apud ABRAMOVAY; RUA, 2005), aponta algumas novas características dessa modalidade de violência:

Em primeiro lugar, o aparecimento, no ambiente escolar, de formas de violência mais graves do que as verificadas no passado (homicídios, estupros, agressões com armas); segundo os ataques e insultos de alunos contra professores (e vice-versa) se tornaram mais frequentes; terceiro, houve um aumento de [...] invasões na escola e; quarto, a existência de um “estado de sobressalto, de ameaça permanente” entre os adultos de certos estabelecimentos de ensino. (p. 67).

Instigada por essas reflexões, foi possível formular algumas questões que nortearam a elaboração do presente trabalho. Quais tipos de *bullying* estão presentes de forma mais recorrente no interior da escola? Quais as representações sociais que os jovens possuem acerca das manifestações do *bullying*? A disciplina rigorosa adotada pelo colégio militar seria capaz de amenizar ou mesmo erradicar este tipo de violência do espaço escolar? A formulação das questões sinalizou a complexidade do fenômeno e o desafio da pesquisa.

Essas perguntas tornaram-se estimulantes dos pontos de vista empírico e teórico e levaram a estudos que tratam da juventude e da violência na modalidade *bullying*. O objeto é complexo e apreendê-lo em suas minúcias é um grande desafio, exigindo a necessidade de transpor a aparência, na tentativa de compreender o fenômeno *bullying* além de suas

⁹ Tempestade e ímpeto = dominado pela força do instinto.

manifestações exteriores. Nessa perspectiva, fatores exógenos e endógenos foram sendo considerados na medida em que compunham o cenário das relações humanas no interior do espaço escolar.

Percurso metodológico e caracterização da amostra

Para produção do conhecimento que resultou no presente trabalho de dissertação, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, documental, quantitativa e qualitativa que tomaram como referência jovens alunos do ensino médio no turno matutino no Colégio Militar Polivalente Modelo Vasco dos Reis.

Um processo de pesquisa exige do pesquisador fundamentação teórica, saber metodológico e domínio das técnicas, pois o objeto de estudo não se dá a conhecer, portanto pressupõe investigação seguramente orientada e fundamentada (LIMOEIRO apud CANEZIN GUIMARÃES; NEPOMUCENO, 2009). Além do mais, o homem precisa conhecer, pois esse conhecimento será usado na sua vida para que possa intervir na sua realidade social, política e historicamente construída.

Limoeiro (apud CANEZIN GUIMARÃES; NEPOMUCENO, 2009) observa, utilizando-se de metáforas, como se dá, mediado pela teoria, a construção coletiva do conhecimento no desdobrar do tempo. Segundo a autora:

O desconhecido como tal - é plena escuridão, o conhecimento é a iluminação que desvenda os mistérios dessa escuridão. [Na tessitura deste pensar] o conhecimento é sempre aperfeiçoamento de um conhecimento anterior que se põe em dúvida, que se nega. Não é sobre a escuridão que se trabalha, mas sobre áreas iluminadas, quando se considera precária essa iluminação passada. Ao fazer incidir feixes de luz sobre essas áreas, seus objetos vão tendo contornos fixados com maior nitidez, embora experiências diversas construam contornos também diversos. Uma única incidência de um único feixe luminoso não é suficiente para iluminar todo um objeto. A incidência a partir de outros pontos de vista e com outras intensidades luminosas vai dando formas mais definidas ao objeto; vai construindo um objeto que lhe é próprio. A utilização de outras fontes luminosas poderá formar um objeto inteiramente diverso ou indicar dimensões inteiramente novas de um mesmo objeto. Não de súbito, num momento. (p. 93).

Assim, o tema que se pretende investigar não tem o condão de se mostrar, por si só, um “olhar científico” em conjunto com a mediação de estratégias adequadas e rigorosas de um método científico. Deve-se tratar o objeto com rigor científico, utilizando diversas técnicas adequadas ao problema e às condições de adequação, mas com extrema vigilância (BOURDIEU, 1989).

Bogdan; Biklen (1994, p. 70), em relação à pesquisa qualitativa, indicam que o objetivo dos investigadores nesta abordagem metodológica é compreender melhor as experiências humanas e seu comportamento. “Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados”. Para tanto os investigadores “recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana.”

Os autores citados orientam os investigadores a estabelecer diálogos com os sujeitos da pesquisa “relativamente ao modo como estes analisam e observam os diversos acontecimentos e atividades, encorajando-os a conseguir maior controle sobre suas experiências” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 70).

Considerou-se na pesquisa os dados apresentados pelos jovens acerca dos significados que trazem de família, de *bullying*, das relações sociais forjadas dentro e fora da escola, além da própria organização institucional do colégio militar. Segundo Minayo (1999):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1999, p. 21-22).

Faz parte dos objetivos deste estudo compreender as representações sociais dos jovens matriculados no ensino médio, turno matutino, acerca do *bullying* e apreender os tipos de *bullying* que ocorriam no colégio militar Polivalente Modelo Vasco dos Reis. Nesta ótica, os agentes pesquisados foram compreendidos como uma parte significativa da “totalidade em suas múltiplas dimensões” (MINAYO, 2000, p. 102). Para tanto, foi dada ênfase aos aspectos simbólicos que, por sua vez, lograram abarcar tanto as experiências dos agentes como das vítimas das violências vividas e praticadas.

A digressão feita aponta de certa forma, os procedimentos metodológicos utilizados. Inicialmente, precisamente no primeiro semestre do ano de 2011 foi realizada uma observação assistemática dos jovens no pátio, nas quadras de esportes, nos corredores e banheiros.

É importante ressaltar que tanto a observação ampla quanto a observação seletiva foram utilizadas nesta pesquisa. Elas auxiliaram na compreensão geral da organização administrativa e pedagógica da escola e permitiram focar locais [pátio e corredores] tidos a

priori como pontos críticos, capazes de favorecer a violência. Foram feitos registros das observações envolvendo a dinâmica da escola.

A forma de observação empregada se deu em uma perspectiva ampla. Segundo Vianna (2007, p. 83):

A observação pode ser ampla, abrangendo todo o período de permanência do observador no campo, ou pode ser seletiva, observação e descrição de eventos determinados em função do problema da pesquisa. Por exemplo, observação de incidentes críticos: ocorrências-chaves para as perguntas sob investigação ou, ainda, ocorrências problemáticas que mostram impasses ou conflitos.

A estrutura administrativa dos colégios militares é rígida e pouco receptiva ao desenvolvimento de projetos de pesquisa. Assim, não foi obtido êxito frente à primeira escola selecionada em 2010 e 2011, no caso a Escola Militar Unidade Hugo de Carvalho Ramos. Talvez por desconhecerem as nuances e a relevância científica da pesquisa, não tenham aceitado que fosse realizada naquela unidade escolar.

Prosseguindo na seleção e contando com a intervenção do Comando Superior da Polícia Militar do Estado de Goiás, a pesquisa empírica teve início na Unidade do Colégio Militar Polivalente Modelo Vasco dos Reis¹⁰. Obtivemos junto aos administradores do colégio (todos militares graduados) o Projeto Pedagógico 2010- 2011¹¹. Os dados coletados foram organizados resguardando-se suas especificidades.

Nessa lógica metodológica, a análise documental teve a intenção de traçar um breve perfil da estrutura pedagógica e administrativa do colégio, considerando que, segundo Minayo (2012, p. 624), “é preciso investir na compreensão do material trazido do campo, dando-lhe valor, ênfase, espaço e tempo.”

O grupo de jovens a princípio pensado para participar da pesquisa compunha as turmas dos 1º, 2º e 3º anos do ensino médio, do turno matutino da escola. As salas do ensino médio somavam um total de 27, cada qual, comportando grupos de 43 alunos. Assim, achávamos que poderíamos contar, nesse primeiro momento da pesquisa, com a participação inicial de um número razoável de jovens matriculados e frequentando, ou seja, 1.161 alunos.

¹⁰ Este colégio foi selecionado por apresentar à sociedade regulamento rígido (sistema de punição) de disciplina para com seus jovens estudantes. Aparentemente não há espaço para qualquer manifestação de violência, quer seja simbólica ou material (física). “[...] a imagem do Colégio está ligada à disciplina, à ordem, [...] os pais atribuíram a ele a tarefa de solucionar os problemas de transgressão dos filhos” (CANEZIN GUIMARÃES et al., 2007, p. 108).

¹¹ Anexo.

Contudo, esse foi o número de alunos matriculados e frequentes tecnicamente apresentados pela administração do colégio; todavia, no dia em que foi desenvolvida a primeira etapa da pesquisa empírica trabalhamos com o grupo de jovens do ensino médio que se apresentou voluntariamente, um total de 127 estudantes. Assim, responderam a questão inicial formulada na questão dissertativa (Apêndice I).

Com o objetivo de conhecer e compreender como os jovens veem e representam o *bullying* e, mais, como se sentem em relação a este tipo de violência praticada na escola, foi construída uma questão que suscitasse a reflexão crítica do jovem acerca da violência na escola, especificamente, o *bullying*. A propósito, a questão trazida para a pesquisa é um recorte do cotidiano de violências vivida por uma escola do município do Estado de Goiás e retratado por meio de uma reportagem veiculada em dos jornais do Estado. A questão ensejou uma resposta na forma de redação pautada no gênero dissertativo. Segundo Minayo (2012, p. 623):

Num trabalho de campo profícuo, o pesquisador vai construindo um relato composto por depoimentos pessoais e visões subjetivas dos interlocutores, [...]. É muito gratificante quando ele consegue tecer uma história ou uma narrativa coletiva, da qual ressaltam vivências e experiências com suas riquezas e contradições.

Este instrumento metodológico também serviu para selecionar o grupo que iria participar efetivamente do questionário e da entrevista. Ainda no sentido de reforçar a importância da aplicação da questão já suscitada, Abramovay et al (2005, p. 81) esclarecem que em sua pesquisa, “[optou-se] por abordar a problemática [*bullying*] como uma construção social, que se dá em meio a processos e interações entre sujeitos num dado espaço institucional, a saber, a escola.”

A questão aplicada também promoveu a aproximação da pesquisadora com os jovens envolvidos na pesquisa, além do que, serviu para “ampliar o grau de segurança [da pesquisadora] em relação à abordagem do objeto” (MINAYO, 2012, p. 623). As informações contidas no conjunto das redações proporcionaram à pesquisadora uma imersão na realidade empírica dos jovens participantes da pesquisa; o instrumento também trouxe elementos que permitiram delinear de forma mais adequada o objeto da pesquisa [*bullying*] tentando escapar da análise superficial do fenômeno.

Dessa forma cada redação foi lida e analisada; o critério para seleção dos participantes à segunda etapa da pesquisa (resposta aos questionários) pautou-se no relato dos jovens que narraram haver promovido o *bullying* ou já terem sofrido este tipo de violência

reiteradamente, na forma de insultos, ameaças, agressões verbais ou físicas e mesmo “brincadeiras”.

Depois de selecionado um grupo de 30 jovens, foram aplicados os questionários para identificação da situação socioeconômica, da trajetória escolar e das experiências diretas ou indiretas com o *bullying*. A utilização deste instrumento foi necessária para:

Reunir o maior número de informações detalhadas, [...], com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto. Através de um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado [...]. (GOLDENBERG, 2007, p. 34).

Os temas investigados no questionário foram: (1) Identificação, (2) Aspectos sócio-econômico-culturais do jovem e de sua família e (3) O jovem, a escola e a violência. Os questionários foram aplicados no mês de novembro de 2011, em uma das salas do colégio Militar Polivalente Vasco dos Reis, no período matutino.

Os dados quantitativos e os qualitativos acabam se complementando dentro de uma pesquisa (MINAYO, 1999). Assim, foram apresentadas aos participantes da investigação questões abertas e fechadas. No entanto, enquanto os jovens respondiam às questões, a investigadora ia percebendo algumas dificuldades dos participantes da pesquisa ao lidar com questões como “enumere por ordem de importância (1, 2, 3)...”. Naquele momento houve certa resistência da investigadora se faria, ou não, uma intervenção, pois se temia interferir no modo como os fatos eram coletados e, por consequência, desvirtuá-los. Mesmo assim, a decisão tomada foi a de que todos os jovens participantes que tivessem dúvidas poderiam solicitar esclarecimentos da pesquisadora.

Na medida em que os questionários iam sendo aplicados, a investigadora buscava interagir com os jovens participantes da pesquisa buscando promover uma pré-seleção para a última etapa da investigação, a entrevista. Sobre esse recurso, Minayo (2012) afirma:

A entrevista de pesquisa representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, dentro da perspectiva da pesquisa qualitativa. Nesse sentido, Lakatos e Marconi (1993, p. 196-201) ressaltam que na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. (MINAYO, 2012, p. 63).

Foram analisados e catalogados 30 questionários, dos quais 15 foram selecionados para que os jovens informantes participassem da entrevista. Os critérios para a seleção foram idade entre 17 e 18 anos, renda familiar até cinco salários mínimos, além das experiências

pessoais do jovem ou da jovem com o objeto da pesquisa, no caso o *bullying* no espaço escolar.

Entretanto, ao entrar em contato com os jovens encontramos dificuldades para efetivar os encontros para que a entrevista fosse realizada. Os jovens se sentiam intimidados com o fato de a entrevista ser gravada. Houve várias resistências por parte dos jovens e também de seus pais, mães ou responsáveis, muito embora a pesquisadora explicasse as razões e a finalidade da pesquisa, além dos padrões e limites éticos de um trabalho científico. Enfim, conseguimos lograr êxito e finalizar o trabalho de entrevista com quatro jovens: dois meninos e duas meninas, não havendo escolha prévia quanto ao sexo dos entrevistados.

Vale considerar ser representativa a amostragem considerando o universo dos alunos matriculados no período matutino da escola. Importa reiterar que a participação na pesquisa dependeu da disponibilidade e do interesse dos jovens pelo tema. O grupo participante assinou um termo de livre consentimento e autorização para a publicação dos resultados do estudo; assumiram também o compromisso de, ao menos, integrar o grupo investigado por seis meses. Cabe salientar que a opção foi por entrevistas semiestruturadas. Conforme Minayo (1999, p. 122), o entrevistador não faz formulações prefixadas e sim considera a entrevista como um roteiro, facilitando a comunicação entre ambos.

As gravações das entrevistas face a face foram transcritas, utilizadas para análise das falas, percepções e citações de depoimentos dos entrevistados. Esse foi um procedimento lento e criterioso, pois, segundo Boni; Quaresma (2005, p. 77), “o pesquisador deve levar em conta que no momento da entrevista ele estará convivendo com sentimentos, afetos pessoais, fragilidades, por isso todo respeito à pessoa pesquisada”.

A transcrição na presente pesquisa também mereceu um tratamento criterioso. Tal perspectiva se alinha ao tratamento que deve ser dado aos trabalhos de pesquisa científica. Segundo Bourdieu (apud BONI; QUARESMA, 2005, p. 78):

Algumas sugestões para com a transcrição da entrevista que é parte integrante da metodologia do trabalho de pesquisa. Uma transcrição de entrevista não é só aquele ato mecânico de passar para o papel o discurso gravado do informante, pois, de alguma forma o pesquisador tem que apresentar os silêncios, os gestos, os risos, a entonação de voz do informante durante a entrevista. Esses “sentimentos” que não passam pela fita do gravador são muito importantes na hora da análise, eles mostram muita coisa do informante. O pesquisador tem o dever de ser fiel, ter fidelidade quando transcrever tudo o que o pesquisado falou e sentiu durante a entrevista.

Em se tratando da pesquisa qualitativa, especificamente, sobre a coleta de dados é importante assinalar, na perspectiva de Goldenberg (2007), que os cientistas sociais recebem

muitas críticas acerca da falta de objetividade ao fazer pesquisa. Todavia, Goldenberg (2007) afirma que “a objetividade e o conhecimento científico fidedigno se mantêm como o ideal das ciências sociais” (p. 45). Nessa mesma lógica de raciocínio, a autora retoma Pierre Bourdieu e chama a atenção do pesquisador para a necessidade de estar atento ao que nomeou de *objetivação*, ou seja:

esforço controlado de conter a subjetividade. [...]. O contexto da pesquisa, a orientação teórica, o momento sócio-histórico, a personalidade do pesquisador, o *ethos* do pesquisado, influenciam o resultado da pesquisa. Quanto mais o pesquisador tem consciência de suas preferências pessoais mais é capaz de evitar o *bias*¹², muito mais do que aquele que trabalha com a ilusão de ser orientado apenas por considerações científicas. (BOURDIEU apud GOLDENBERG, 2007, p. 45).

No decorrer da entrevista, a atitude da pesquisadora era de colocar-se no lugar do outro teoricamente, no sentido posto por Bourdieu, a fim de perceber de que lugar aquele jovem está falando e evitar interferências de seus valores na seleção e no encaminhamento do problema estudado.

A estrutura da exposição da pesquisa

No primeiro capítulo, é feita breve análise acerca do papel das instituições clássicas (família, igreja e escola) na constituição da juventude, todavia, de modo mais contundente serão focadas as instituições da família e da escola.

Neste capítulo também, faz-se referência a autores que discutem a temática nacional e internacionalmente e apresentam contribuições sobre a importância de se refletir a violência na escola, na modalidade *bullying* e, de modo bastante propositivo, na esfera da juventude considerando o espaço escolar e a cultura juvenil.

No segundo capítulo, serão delineadas algumas singularidades características da escola-campo. Tem por objetivo caracterizar os jovens que cursam o Ensino Médio do Colégio da Polícia Militar Polivalente Modelo Vasco dos Reis. Interessa saber os elementos que os caracterizam enquanto jovens e alunos (condição socioeconômica da família, grau de escolaridade dos pais, tipos de escolas frequentadas, relação entre a violência – *bullying* –, juventude e cultura, etc.) e o sentidos atribuídos à família, à escola, à religião e ao modo de ser jovem. O capítulo, em tese, retrata o esforço metodológico em emoldurar o espaço de vivência escolar dos jovens em todas suas nuances; inobstante a relação do jovem com o

¹² Termo da língua inglesa que significa desvio, tendência.

bullying ser o foco de nossa pesquisa, não se pode olvidar o lugar do Colégio Militar e o conjunto de regras (pouco ou em nada flexíveis) defendidas pela instituição. Nesse sentido, afirma Bourdieu (2007):

O espaço é um dos lugares onde o poder se afirma e se exerce, e, sem dúvida, sob a forma mais sutil, a da violência simbólica como violência despercebida: os espaços arquitetônicos, cujas injunções mudas dirigem-se diretamente ao corpo. (BOURDIEU, 2007b, p. 163).

A análise compreensiva da violência escolar na modalidade *bullying* passa, de acordo com o pensamento de Bourdieu, pela apreensão dos espaços de convivência dos jovens e do “modo de viver essa fase da vida” em campos sociais determinados por trocas simbólicas. Ora, estes jovens, também, são agentes que se inserem em redes de relações correspondentes a diferentes posições que ocupam na sociedade. Tem também o propósito de examinar quem são estes jovens e como se inserem nesse cenário escolarizado, forjam suas relações e quais anseios e dilemas demarcam as suas histórias de vida. A convergência entre eles existe por estudarem em uma escola diferenciada da rede pública de ensino, um colégio estadual adaptado à lógica de uma instituição escolar e militar. O curioso é constatar que o colégio Militar Polivalente Modelo Vasco dos Reis não é uma escola militar em sua natureza, mas uma escola que em determinado contexto social e político foi militarizada.

No terceiro capítulo, é abordada a relação do jovem e o *bullying* nos espaços do Colégio Militar Polivalente Modelo Vasco dos Reis, a partir do sistema organizacional do ensino do colégio militar.

Por fim, é importante considerar que este trabalho de pesquisa foi desenvolvido na perspectiva de colaborar para a compreensão do modo como os jovens estudantes de uma escola pública que, a rigor, adota a disciplina de uma estrutura militar vivenciam sua condição juvenil em meio às práticas variadas de *bullying* e o entendimento de como esses jovens apreendem e forjam defesas e inovam suas relações com vistas a viabilizar a sociabilidade no espaço escolar, como estratégia de sobrevivência.

Vale ressaltar, que esta investigação não tem a pretensão de ser, em si mesmo, um manual anti-*bullying*; de outro modo, pretende suscitar reflexões e debates em meio aos educadores e profissionais que, de algum modo, se interessam pela educação e o fomento de projetos e programas voltados para a construção de uma sociedade sem violência.

CAPÍTULO I

JUVENTUDES E VIOLÊNCIAS: CONSTRUINDO E RESSIGNIFICANDO CONCEITOS

O objetivo deste capítulo é refletir de modo contextualizado e com base em discussões teóricas de pesquisadores de referência sobre o tema - a juventude, em relação a violência - uma categoria sociológica e historicamente construída. Nesse passo, o trabalho terá a finalidade de apreender as representações sociais¹³ produzidas pelos jovens, principalmente no que se refere à violência tipificada na modalidade *bullying*. Faz-se, ainda, referência a autores que discutem a temática em âmbito nacional e internacional.

A composição da juventude é diversificada em face de uma pluralidade de recortes de classe social, etnia, gênero, religião, local de moradia etc, o que sinaliza a necessidade de falar em juventude no plural. Esta constatação requer pesquisas que investiguem o que significa ser jovem na atualidade ou que apreenda as múltiplas facetas do modo de viver, agir e sentir dos diferentes segmentos juvenis (CANEZIN GUIMARÃES, 2003). Os jovens são considerados agentes sociais, de acordo com os estudos de Canezin Guimarães et al, (2007, 2008, 2009, s/d) que, atuantes em suas relações sociais, desenvolvem práticas sociais diversas que orientam o tempo no espaço urbano no qual estão inseridos.

1.1 Juventudes: violência, desafios e perspectivas

Nas sociedades contemporâneas a violência é uma das principais preocupações da população em geral, considerando o amplo espectro que afeta todas as classes e setores sociais, se constituindo um grave problema social. Notícias sobre agressões físicas e uso de armas em estabelecimentos escolares intensifica a percepção de que esses espaços deixaram de ser seguros, nesse sentido, a questão da violência entre os jovens tem motivado vários estudos científicos. (ABRAMOVAY; RUA, 2005; WIEVIORKA, 1997; FOUCAULT, 2002; FANTE, 2005; CHARLOT, 2002).

¹³ Nesta pesquisa, o sentido dado à noção de representação pauta-se, sobretudo, em Henri Lefebvre (1983) que recusa a dicotomia entre o que está fora e exterior (como coisa) e as representações contemporâneas que também provêm de dentro e são contemporâneas à constituição do sujeito, tanto na história de cada indivíduo quanto na gênese do individual na escala social. Desse modo, as representações “não são nem falsas nem verdadeiras, mas, ao mesmo tempo, falsas e verdadeiras: verdadeiras como respostas problemas ‘reais’ e falsas na medida em que dissimulam objetivos ‘reais’” (apud SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 18).

Bernard Charlot (2002, 434), sociólogo francês ao abordar a questão da violência escolar na França concorda que “historicamente a questão da violência na escola não é tão nova”. Contudo, observa que “ela assume formas que, estas sim, são novas”, assim, para o sociólogo o que se apresenta é a necessidade de melhor compreender, à rigor, a noção de “violência”, que na sua percepção, “compreende coisas muito diferentes”.

Neste sentido, o sociólogo francês caracteriza a violência partir de alguns pontos: a violência que acontece *na* escola, a violência feita *à* escola e a violência *da* escola. As duas primeiras referem-se à violência dos alunos e a terceira à violência da instituição. Segundo Charlot (2002, p. 434): “a violência *na* escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar”. O autor exemplifica essa situação dizendo: “quando um bando entra *na* escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro local”. A partir desta classificação pode-se inferir que a violência pode ser estudada sob uma multiplicidade de pontos de vista: da família, da escola e da sociedade.

A natureza dessa pesquisa segue trilhando nesta senda, tentando apreender os significados sociais do fator violência junto aos jovens estudantes do colégio militar Polivalente Modelo Vasco dos Reis, nas suas mais variadas formas de representações.

Não restam dúvidas de que há a necessidade de conceituar o objeto de estudo para melhor compreendê-lo, todavia, Abramovay; Rua (2005, p. 83) observa:

Apresentar um conceito de violência requer uma certa cautela, isso porque ela é, inegavelmente, algo dinâmico e mutável. Suas representações, suas dimensões e seus significados passam por adaptações à medida que as sociedades se transformam. A dependência do momento histórico, da localidade, do contexto cultural e de uma série de outros fatores lhe atribui um caráter de dinamismo próprio dos fenômenos sociais.

Santiago (2010, p. 5), dialogando com o psicólogo Martin-Baró (2003) no que tange aos elementos constitutivos da violência, aponta algumas reflexões:

Para Martin-Baró (2003), a estrutura do ato, aquilo que o compõe também é dotada de amplitude, de sorte que muitos atos podem ser tidos como violentos – e, nesse ponto, o autor não restringe violência apenas ao emprego da força física, Assim, o que estrutura o ato como agressivo não é o uso da força física, mas sim a opressão, a submissão que o ato condiciona e fato de tal ato possuir um objetivo, uma finalidade. Aliás, Martin-Baró (2003) destaca que a violência pode acontecer sem o uso da força física, destacando nesse sentido a importância de atos coercitivos. Martin-Baró (2003) ainda assevera que o que caracteriza um “elemento constitutivo” da violência em

determinados atos é o fato de ele possuir alguma finalidade a ser alcançada, a qual sempre estará relacionada ao prejuízo de um lado, o lado agredido.

Santiago (2010, p. 6), a fim de melhor explicitar o fenômeno da violência, busca em Martin-Baró, compreender como “foi sendo construído [o fenômeno da violência] durante a história social do homem e, [...] está relacionado com a forma de apropriação e objetivação da cultura pelo gênero humano”.

Segundo Wieviorka (1997, p. 8), os significados da violência hoje se apresentam com expressões mais concretas. Afirma ainda: “a violência mudou também, pois é considerada não mais o fenômeno no que ele apresenta de mais concreto, de mais objetivo, mas as percepções que sobre ela circulam nas representações que a descrevem”.

Para Durkheim (1987), a violência foi considerada durante muito tempo como um estado de anomalia social em função do enfraquecimento das normas e leis que regem a sociedade tornando-a, provisoriamente incapaz de exercer seu papel de reguladora de crises e conflitos. Os conflitos e a violência sempre existiram na história da humanidade; o diferencial é a forma como a sociedade se organiza e as relações sociais decorrentes desta forma de organização, além do que, resta considerar as maneiras como a violência é produzida, nesse cenário contemporâneo.

Alguns pesquisadores da temática adotam uma posição mais moderna da violência. Explicam o ato violento objetivamente ligado ao poder. Marilena Chauí compreende a violência como um ato de constranger, torturar, brutalizar com fins de dominação e opressão, que ocorrem juntamente com passividade e o silêncio dos sujeitos, traduzindo nos silenciamentos. No ano de 1999, no artigo “Ideologia Perversa” publicado no jornal Folha de São Paulo, a filósofa Chauí, descreve a violência como:

Um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e intimidação, pelo medo e o terror. A violência se opõe à ética porque trata seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e de liberdade, como se fossem coisas, isto é, irracionais, insensíveis, mudos e inertes ou passivos. (CHAUÍ, 1999, p. 2).

Ao que se refere à população jovem, segundo os dados do Censo Demográfico 2000 o Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia - IBGE, a população jovem de 15 a 24 anos constitui cerca de 20% da população mundial, sendo que em dez países concentram-se mais de 50% deste total. O Brasil possui uma juventude que representa pouco menos de um quinto da população, sendo o quinto país em quantitativo de jovens em nível mundial. Esse índice

tem se reduzido gradativamente desde o final da década de 1960. A expectativa de uma redução relativa da população jovem brasileira, com base em taxas negativas de variação, prevê que em 2020 essa população registre o quantitativo existente em 1990, cerca de 27,5 milhões de pessoas com idade entre 15 e 24 anos.

Nesse cenário, a questão da violência assume especial significado no Brasil, que já foi largamente identificado e reconhecido como “um país jovem”, tanto pela cronologia de sua história oficial quanto pela estrutura etária de sua população; segundo os dados do Censo Demográfico de 2000 do IBGE, nesse período, havia no Brasil 34.081.330 de jovens entre 15 e 25 anos de idade - cerca de 20% da população -, dentre os quais, 20 milhões vivendo nas regiões metropolitanas. Em contrapartida, a realidade verificada por meio dos dados do Censo de 2010 constata que a representatividade dos grupos etários no total da população em 2010 é menor que a observada em 2000 para todas as faixas com idade até 25 anos, ao passo que os demais grupos etários aumentaram suas participações na última década. É interessante destacar os grupos etários de menores de 20 anos que já apresentam uma diminuição absoluta no seu contingente. O crescimento absoluto da população do Brasil nestes últimos dez anos se deu principalmente em função do crescimento da população adulta. O contexto de amadurecimento etário presente tem demonstrado que os jovens ainda fazem parte do grupo de brasileiros vitimados pelos processos de exclusão e desigualdade.

As políticas públicas voltadas para a temática das “juventudes”, apesar de alguns esforços, não têm conseguido construir programas e ações específicas suficientes e capazes de forjar novas representações sobre os jovens e seus direitos.

Novaes (2006) alerta para a emergência da temática sobre a juventude e ressalta que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) tem divulgado amplamente resultados de pesquisas realizadas em várias capitais brasileiras, com jovens pertencentes a distintos estratos socioeconômicos, com o objetivo de conhecer sua realidade, suas ideias, ações e perspectivas de futuro. A autora assinala que há uma estreita relação entre violência e exclusão social, que constitui o denominador comum que perpassa todas as pesquisas sobre juventude no Brasil e salienta:

A falta de oportunidades de emprego e lazer, a precariedade de serviços públicos, a falta de perspectivas de mobilidade social, alimentam os preconceitos e a discriminação que, por sua vez, produzem violência simbólica e favorecem situações onde impera a violência física. (NOVAES apud ALMEIDA; EUGENIO, 2006, p. 122).

Debarbieux (apud ABRAMOVAY; RUA, 2005, p. 24-25) infere que a escola está mais vulnerável a fatores externos do que internos, como o desemprego e a precariedade da vida das famílias nos bairros pobres. Ele menciona, também, o impacto da massificação do acesso à escola, a qual passa a receber jovens negativamente afetados por experiências de exclusão e pertencimento a gangues, o que implica consequências para todos os membros da comunidade escolar: alunos, pais e professores. Todavia, considerando os debates teóricos controversos em torno dos fatores exógenos e endógenos, a presente análise recorreu a enfoques multidimensionais, nos quais se identifica um conjunto de fatores como prováveis causas da violência, sejam eles internos ou externos à escola.

Ao tratar do tema da violência, Bourdieu (2010) constrói o conceito de violência simbólica. Segundo o sociólogo francês, a violência simbólica acontece nas relações sociais em que o vínculo é de domínio/submissão; os dominados, inconsciente e involuntariamente, assimilam os valores e a visão do mundo dos dominantes e desse modo tornam-se cúmplices da ordem estabelecida sem perceberem que são as primeiras e principais vítimas dessa mesma ordem. Não são violentados nem por palavras nem por atos; aparentemente não há coação nem constrangimento, mas a violência continua lá dissimulada sob a forma de violência simbólica: o modo de ver, a maneira de valorar, as concepções de fundo são as dos dominantes, mas os dominados ignoram totalmente esse processo de aquisição e partem ingenuamente do princípio de que essas ideias e esses valores são os seus.

A violência simbólica se expressaria justamente contra os que fogem aos estereótipos considerados “normais”. É “a imposição da cultura (arbitrário cultural) de um grupo como a verdade ou a única forma cultural existente”. (NOGUEIRA, 2004, p. 38).

A imposição de um padrão de beleza, por exemplo, que valoriza o corpo magro e “sarado”, cabelos lisos e pele branca, configuraria uma violência simbólica. Aprendemos (*habitus*¹⁴) que alguns comportamentos e aparências são normais, são aceitáveis como moralmente corretos e, uma vez que, estejamos destoando, somos submetidos à exclusão, à humilhação, a ofensas.

Este padrão é uma imposição social e cultural, o que faz com que os jovens sintam necessidade de imitar, de valorizar este modelo, como forma de serem aceitos no jogo social. Bourdieu constrói o conceito de capital simbólico, o qual consiste no prestígio ou na boa reputação que um indivíduo possui num campo específico ou na sociedade em geral, ou ainda,

¹⁴ Nas palavras de Bourdieu (1983, p. 65), “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as *experiências passadas*, funciona *a cada momento como uma matriz de percepções*, de apreciações e de ações - e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas.”

o modo como um indivíduo é percebido pelos outros (NOGUEIRA, 2004, p. 51). Nesse sentido, um modo de vida imposto social e culturalmente, é incorporado pelo grupo onde acaba se constituindo em capital simbólico por funcionar como uma “moeda” com a qual o jovem pode negociar para ser aceito em determinados grupos sociais.

Os jovens têm desejos que caracterizam no modo de viver a juventude e para viver essa fase da vida buscam alternativas para se tornarem visíveis e aceitos na sociedade, onde o consumo torna-se o principal motivo para ser percebidos e com isso a busca pela beleza leva-os a transgredirem as normas que definem o certo do errado. Essa é a estratégia que encontram para estabelecer relações nos lugares que possibilitam ser notados e valorizados.

1.2 Juventudes: desatando nós e tecendo o fio da história

A situação dos jovens na contemporaneidade tem conclamado estudos que desvelam as diferentes formas de ser jovem, sobretudo no que tange os jovens de camadas populares, muitas vezes tratados com base em preconceitos fundados em concepções estereotipadas sobre a juventude. Importa destacar, que uma das representações cotidianas associa a juventude frequentemente à violência, droga, criminalidade, exploração sexual, enfim, a uma variedade de transgressões que contribuem, cada vez mais, para sua estigmatização. Os estudos de Canezin Guimarães et ali. (2008) discutem as relações entre jovens, educação e cultura em tempos de transformações socioeconômico-culturais nas sociedades contemporâneas e apresentam novos desafios tanto aos jovens quanto às agências socializadoras e educativas clássicas, instituídas pela função de produzir a formação das novas gerações. Estes estudos tentam apreender os universos socioculturais juvenis, na sua heterogeneidade diante das condições materiais e simbólicas vividas nos agrupamentos, nas classes sociais. Compreende-se que “[...] os jovens são orientados por um conjunto de elementos materiais e imateriais, códigos, símbolos, sistemas de representações sociais que expressam estilos de viver diferenciados das gerações anteriores.” (CANEZIN GUIMARÃES, 2008, p. 7).

Ao analisar a literatura publicada sobre a juventude, é possível inferir a existência de uma diversidade de autores que empreendem abordagens teóricas diferentes ao problematizarem a temática, procurando apreendê-la com base em elementos descritores que envolvem faixa etária, papel desempenhado, função inovadora ou conservadora, conflitos

psicossociais etc e destacando a complexidade que permeia a constituição do “ser jovem”, em momentos históricos diversos.

As definições conceituais de León (2009), Sposito (2003) e Abramo (2005), anunciam que a juventude é também concebida como uma categoria etária, que se localiza dos 15 aos 24 anos. No Brasil, existe uma tendência a antecipar o início da vida juvenil para antes dos 15 anos, devido ao prematuro ingresso no mundo do trabalho, como etapa de amadurecimento (áreas sexual, afetiva, social, intelectual e físico/motora). Segundo Sposito (2003), a ideia de pensar a juventude como transição é consensual. De acordo com a autora:

Embora ocorra um reconhecimento tácito na maior parte das análises em torno da condição de transitoriedade como elemento importante para a definição do jovem – transição da heteronomia da criança para a autonomia do adulto – o modo como se dá essa passagem, sua duração e características têm variado nos processos concretos e nas formas de abordagem dos estudos que tradicionalmente se dedicam ao tema. (SPOSITO, 2003, p. 38).

A necessidade de compreender a juventude como uma categoria construída histórica e socialmente e que possui especificidades expõe os limites do critério da faixa etária. Nesse ponto reside a dificuldade de estabelecer uma idade precisa para esse segmento; para alguns teóricos, a juventude como fase de vida sempre existiu; para outros, ela é uma construção social histórica e relacionada à modernidade.

Por diversas vezes, a definição de juventude pela faixa etária se confunde com a noção de adolescência, como afirma León (2009, p. 53): “utiliza-se a faixa etária entre os 12 e 18 anos para designar a adolescência; e, para a juventude, a faixa entre os 15 e 29 anos de idade a qual, por sua vez, é dividida em três subperíodos: de 15 a 19 anos, de 20 a 24 anos e de 25 a 29”. A faixa etária, mesmo sendo um critério amplamente utilizado, apresenta, no entanto, limitações.

León (2009, p. 53) esclarece que a categoria etária em si não é suficiente, o que impõe a necessidade de analisar as diferentes juventudes. No entanto, essa caracterização “é necessária, sim, para estabelecer algumas delimitações iniciais e básicas, não orientadas estas, porém, na direção de homogeneizar tais categorias etárias para o conjunto dos sujeitos que têm uma idade em determinada faixa.”

A juventude, no senso comum, adquiriu incontáveis significados: “serve tanto para designar um estado de espírito quanto para qualificar o que é novo e atual, chegando a ser considerado como um valor em si” (LEÓN, 2009, p. 54). As concepções acerca dos jovens são marcadas pela heterogeneidade e se constroem a partir de distintas realidades sociais nas

quais eles estão inseridos. Nesse sentido, dois aspectos contribuem na análise do que é ser jovem: *condição juvenil* e *situação juvenil*, que, segundo León (2009, p. 60-61),

Quanto à “condição juvenil”, trata-se de categoria sociológica e antropológica referida tanto à estrutura social quanto aos valores e à cultura particular dos sujeitos jovens nos processos de transformações sociais contemporâneas (formativas, trabalhistas, econômicas, culturais).

E a “situação dos jovens” nos remete à análise territorial e temporal concreta, ou seja, a como os diversos jovens vivem e experimentam sua condição de jovens em um espaço e determinado tempo. Daí se conjugam processos que vinculam a noção de juventude a certos elementos que se visualizam com certa estabilidade: o alongamento ou prolongamento da juventude como uma fase da vida resultante de uma maior permanência no sistema educativo; o atraso em sua inserção sócio-trabalhista e de conformação de família própria; uma maior dependência com respeito a seus lares de origem e uma menor autonomia ou emancipação residencial.

Além das categorias, *condição juvenil* e *situação juvenil*, o autor analisa também o que ele chama de “trajetórias de vida”, que levam a compreender este tempo da vida como de transição, desde que os jovens experimentam mudanças tanto nos modelos como nos processos de entrada da vida adulta. León (2009) defende a ideia de que a juventude se constitui como tempo de transição pelo fato de marcar a passagem da infância à vida adulta. Um tempo de espera, preparação para assumir papéis e as responsabilidades da vida adulta. O tempo juvenil é marcado, então, pela formação, enquanto o tempo adulto pelo trabalho e as responsabilidades relacionadas à família.

A noção de “trajetórias de vida” também remete ao trânsito de uma situação de dependência (infância) para uma situação de emancipação e autonomia social (REDONDO apud LEÓN, 2009); trânsito que se modificou, principalmente, pelo alongamento no tempo da condição de estudante e pelo atraso na inserção no mundo do trabalho, em especial para as camadas médias, e de autonomies de emancipação dos jovens. Desse modo, o autor considera as trajetórias dos jovens algo mais que histórias vitais pessoais, elas são um reflexo das estruturas e dos processos sociais.

A questão geracional está presente nos estudos sobre “A juventude, é apenas uma palavra”, como já definira Bourdieu (1983) em seus estudos sociológicos sobre a temática juventude. Como as divisões entre as idades são arbitrarias, ser jovem ou ser velho é uma questão relacional: “somos sempre o jovem ou o velho de alguém” (BOURDIEU, 1983, p. 113). Com esta afirmativa, o sociólogo francês lembra que a juventude e a velhice são categorias construídas socialmente na luta entre jovens e velhos, e a relação entre idade social

e idade biológica são muito complexas e ultrapassam as pré-noções próprias do senso comum acerca dos jovens.

José Machado Pais (1990) metodologicamente trabalha com duas principais tendências: a corrente geracional e a corrente classista. Para o autor, a corrente geracional concebe a juventude em termos de uma fase da vida e se fundamenta na premissa da socialização e na transmissão de valores intergeracionais. Do confronto dialético entre as culturas geracionais de tempos históricos diferentes é possível gestar uma cultura juvenil permeada por tensões, circunstâncias, problemas próprios dos membros de uma geração nova. A corrente classista, trata a questão da juventude na perspectiva da transição dos jovens para a vida adulta em uma sociedade permeada pelas desigualdades sociais, sobretudo em relação à questão das classes. Admite-se a existência de culturas juvenis, mas vinculadas às culturas de classe, isto é, são sempre entendidas como produto de relações antagônicas de classe.

José Machado Pais (1990), frente às duas correntes, considera oportuno investir no desenvolvimento de pesquisas capazes de destrinçar a realidade das sociedades atuais, apreendendo as diferentes manifestações culturais dos jovens. Nesse sentido, afirma:

Em vez de teimosamente me agarrar a uma, e uma só, destas correntes teóricas, o exercício a que me proponho é o de olhar as culturas juvenis a partir de diferentes ângulos de observação, de tal forma que umas vezes elas aparecerão como culturas de geração, outras como culturas de classe, outras vezes, ainda, como culturas de sexo, de rua, etc. (PAIS, 1990, p. 109).

O tema das gerações é declaradamente exposto pelo espanhol José Ortega y Gasset em seu artigo *A ideia das gerações*¹⁵, publicado no ano de 1923. Na obra, os autores explicitam que a “geração” é o compromisso mais dinâmico entre massa e indivíduo. “Podem ser os homens da mais diversa têmpera e pensar diferente, ser reacionários ou revolucionários, mas, são indivíduos de seu próprio tempo” (apud ISLAS, 2009, p. 25) Posteriormente, em mais amplamente conhecida obra, *A rebelião das massas* (ORTEGA y GASSET, 1999) dedica uma parte a uma das três gerações: “a juventude” (as outras são os maduros e os velhos), na qual reafirma que o séc. XX se caracteriza pelo “extremo predomínio dos jovens” (ORTEGA y GASSET, 1999, p. 276), em que a idade não é uma data, mas uma área de datas, período que serve ao homem para trabalhar ativamente projetando seu próprio modo de vida. Vislumbra-se, nestes termos, uma elaboração conceitual que ultrapassa a análise de que a mudança

¹⁵ Este ensaio é a primeira parte do livro *El tema de nuestro tiempo* (1923), que aparece em José Ortega y Gasset, *Obras completas*, v. III, Madri, Revista de Occidente, 1946-1983. Disponível em: <<http://www.ensayistas.org/antologia/XXE/ortega3.htm>>. Acesso em: ago. 2011.

geracional se dá a cada 30 ou 15 anos, ou para pensá-las em uma lógica retilínea do progresso, vai além da mera idade cronológica e biológica.

Canezin Guimarães et al. (2003, 2007, 2008) considera, com base na perspectiva teórica de Bourdieu, que é preciso analisar a categoria juventude tendo como referência os diferentes campos sociais nos quais os jovens se situam e circulam, pois as situações vivenciadas pelos jovens são diversas, o que impossibilita homogeneizá-los e tratá-los como realidade única.

Estudos relevantes (SPOSITO, 2001, 2003, 2008; CARRANO, 2000, 2003; ABRAMO, 1994, 1997, 2005; PAIS, 1990, 1993; LEÓN, 2009) apontam o que consideram um equívoco – falar de juventude como categoria única, pois constitui uma arbitrariedade considerar os jovens como unidade social ou como agrupamentos portadores de interesses comuns.

Sposito (2008) considera que o tema juventude contém a condição de *transitoriedade* - na medida em que há um espaço que vincula o tempo da infância para a autonomia adulta. Entretanto, como pontua a autora, é preciso entender que essa transição tem se alterado em consonância com os movimentos da história das sociedades. Essa advertência da autora coloca aos pesquisadores a necessidade de investigar as representações sociais produzidas acerca dos jovens em momentos e sociedades diferentes.

Para essa questão, Pais (1990) expõe que as representações correntes de juventudes são percebidas através de uma noção de jovens que são tomados como fazendo parte de uma cultura juvenil “unitária”. Para o autor,

A juventude começa por ser uma categoria socialmente manipulada e manipulável e, como refere Bourdieu, o fato de se falar dos jovens como uma “unidade social”, um grupo dotado de “interesses comuns” e de se referirem esses interesses a uma faixa de idades constitui, já de si, uma evidente manipulação. Na verdade, nas representações correntes da juventude, os jovens são tomados como fazendo parte de uma cultura juvenil “unitária”. (PAIS, 1990, p. 140).

Reiterando León (2009), a categoria juventude é uma construção sócio histórica que resulta do construto social de sociedades determinadas, “em processo de permanente mudança e ressignificações.” (LEÓN apud CANEZIN GUIMARÃES, 2009, p. 47).

Dialogando com Rossana Reguillo Cruz, León (2009) comenta em seu texto como a autora concebe a categoria juventude:

Como hoje a conhecemos é propriamente uma “invenção” do pós-guerra, no sentido do surgimento de uma nova ordem internacional que conformava

uma geografia política em que vencedores alcançavam inéditos padrões de vida e impunham seus estilos e valores. A sociedade reivindicou a existência [...] dos jovens, como sujeitos de direito e, [...], como sujeitos de consumo (LEÓN apud CANEZIN GUIMARÃES et al, 2009, p. 52).

De acordo com León (2009), nos países ibero-americanos a categoria juventude passa por variações conforme a faixa etária, por exemplo:

Entre 7 e 18 anos em El Salvador; entre 12 e 26 na Colômbia; entre 12 e 35 na Costa Rica; entre 12 e 29 no México; entre 14 e 30 na Argentina; entre 15 e 24 na Bolívia, Equador, Peru, República Dominicana; entre 15 e 25 anos na Guatemala e Portugal; entre 15 e 29 no Chile, Cuba, Espanha, Panamá e Paraguai; entre 18 e 30 na Nicarágua; em Honduras a população jovem corresponde a menores de 25 anos (CEPAL/OIJ,2004,p.290-291). No Brasil se utiliza a faixa etária entre 15 e 24 anos de idade. (LEÓN apud CANEZIN GUIMARÃES et al, 2009, p. 53).

A perspectiva da trajetória social pensada por Bourdieu em sua obra **La Distincion**, narrada por León (2009), é a que iremos nos ater, mesmo porque é a corrente à qual aderimos.

O sociólogo francês Pierre Bourdieu, como afirma León (2009), tem como princípio de sua análise as classes sociais. Sua complexa investigação busca compreender a “multiplicidade de práticas” do “agente” individual, tais como atividades desportivas, preferências musicais, opinião política, entre outras.

O resultado é o que Bourdieu define como *espaço social*, um quadro gráfico formado pelo cruzamento de dois eixos, cada um escalonado de mais para menos: um horizontal com duas dimensões que correspondem ao *capital econômico* e ao *capital cultural*, outro vertical, que representa a soma dos diferentes tipos de capital, o que Bourdieu define como *volume global de capital*. (LEÓN apud CANEZIN GUIMARÃES et al, 2009, p. 68).

Justamente, segundo León (2009), na compreensão de Bourdieu:

A estrutura do capital social acumulado é o que diferencia cada indivíduo – “sobretudo o *econômico* e o *cultural*”. Os grupos vão se distinguindo na medida em que vão adquirindo “uma série de recursos, bens, práticas, opiniões, gostos [...], vão gerando *classes* de posições diferenciadas por sua localização e estrutura de distribuição dos diferentes tipos de capital [...]. Esses elementos conformam o que Bourdieu define como *habitus*, que vem a ser algo assim como a forma de pensar e de ver o mundo” (LEÓN apud CANEZIN GUIMARÃES et al, 2009, p. 68).

A rigor, pode-se inferir que o espaço social para Bourdieu é em sua essência, um espaço de relações. Nesse espaço cada agente individual de acordo com o capital cultural ou econômico acumulado é capaz de se associar a determinada classe de posição na estrutura desse espaço. O interessante, nesse esquema de Bourdieu, diz León (2009) é que:

Ele mistura elementos da tradição estruturalista, segundo a qual os modos de pensar e de sentir – ‘consciência’ – estão atados a estrutura social – condição de classe [...]. Desta mistura de classe sai um componente subjetivo que faz com que o espaço social opere como matriz de diferenças e de distinções sociais que é, digamos, ‘entendida’ pelos sujeitos que se encontram nas diferentes classes de posição. (LEÓN apud CANEZIN GUIMARÃES et al, 2009, p. 69).

Esta breve incursão teórica foi desenvolvida na perspectiva de trazer à reflexão elementos que parecem significativos para a compreensão do que Bourdieu nomeou de trajetória social. Assim León (2009) expressa, de maneira gráfica, o esquema das trajetórias, na perspectiva bourdiesiana:

Toda trajetória supõe, portanto, uma *biografia*, uma história de vida protagonizada por um ator [...] “agentes” – como os chama – que estão em posição próximas [...] ‘a um volume de capital herdado corresponde um *feixe de trajetórias* mais ou menos equiprováveis que conduzem a posições, mais ou menos equivalentes - é o *campo dos possíveis* objetivamente oferecidos a determinado agente’. [...] as trajetórias sociais têm um ponto de início, uma posição original, que é definida, neste caso, pelo volume e pela estrutura de capitais com que conta um indivíduo no momento de começar sua trajetória. (LEÓN apud CANEZIN GUIMARÃES et al, 2009, p. 67-71).

Neste ponto, interessa observar que o momento de começar esta trajetória pode estar no nascimento do agente, “se é ascendente ou descendente, ou se ajusta ou não à trajetória típica da classe”. (LEÓN apud CANEZIN GUIMARÃES et al, 2009, p. 71).

Como assinala León (2009), a transição do jovem para a vida adulta não transcorre de forma linear, deixando de ser percebida de maneira tradicional. Não se dá meramente, enquanto transição da vida escolar para o mundo do trabalho, mas é composta de nuances, de contradições, de rupturas e de continuidades entre o mundo juvenil e o mundo adulto.

A temática da juventude e a multiplicidade de visões constituem elementos significativos na orientação das práticas sociais coletivas e, portanto, educacionais, tomadas como objeto de discussão nesse estudo.

1.3 Juventudes: o papel das instituições clássicas na sua constituição

As transformações políticas, econômicas e sociais, ocorridas nos últimos séculos, coincidem com mudanças significativas na estrutura de instituições pontuais, como a Família, a Escola e a Igreja. Rizzini e Rizzini (2004), ao referirem-se à constituição familiar, alertam

que discutir a família brasileira e suas eventuais variações de estrutura e organização exige cautela. É necessário estar atento aos elementos que podem compor esse terreno movediço. A participação dos agentes nas possíveis transformações do contexto – social, político, cultural, econômico e biológico - alteram os códigos e valores utilizados na interpretação da realidade. A família que se ancorava na estrutura patriarcal vê-se diante de transformações profundas.

Castells (2002) aponta que todas as sociedades contemporâneas têm como base o regime patriarcal, sistema cuja característica principal é a autoridade imposta institucionalmente pelo homem sobre mulher e filhos, no âmbito familiar. Historicamente, de acordo com Castells (2002), os relacionamentos interpessoais e, conseqüentemente, a personalidade, eram marcados pela dominação e violência que têm origem na cultura e instituições do patriarcalismo. A tese básica do autor é de que o modelo patriarcal está em crise, o que não significa crise da família como instituição referencial. São modelos de família diferentes que surgiram e que estão pautando o processo de formação dos indivíduos.

Assim, por meio de vários indicadores, é perceptível que a instituição familiar vive um processo intenso e rápido de mudanças; como instituição social está constituída como um dos espaços de socialização e participação para os jovens. A *pesquisa Retratos da juventude brasileira* (2008) apresenta dados da realidade a respeito do significado da família para os jovens brasileiros. Em relação às mudanças na estrutura familiar, constatadas ao longo das últimas décadas, os jovens brasileiros vivem em família: 48% moram com casal parental, 17% residem em lares uniparentais, 19% já têm filhos e convivem com eles e outros 13% dividem o espaço doméstico com adultos mais velhos (ABRAMO et al, 2005)

O valor atribuído à família é acompanhado pelas transformações na sua composição, que abarcam o crescimento da família monoparental em gerações sucessivas e os rearranjos familiares promovidos pelo divórcio e pelo (re)casamento. Pesquisas recentes sobre esse tema mostram que os jovens resistem em sair junto de seus pais e, mais, mesmo aqueles que saem depois dos vinte anos ainda mantêm os laços familiares e sociais com a base familiar.

Estudos, como os de Sarti (2004), buscam investigar a função, o papel e a missão da família como transmissora de valores e conhecimento na sociedade contemporânea. Ao fazer referência ao jovem no contexto familiar, a autora sugere que o lugar do jovem na família é de um “outro” necessário. Com base nos novos discursos que “balançam” o discurso oficial, pela ruptura, pela inversão ou mesmo pela afirmação de tal discurso, a autora afirma que:

as reações diversas de fechamento ou de abertura ante o estranho, serão decisivas para as relações familiares e, particularmente, para o lugar do

jovem, em busca de uma identidade própria, que se constrói pelas várias alteridades com as quais se confronta. (SARTI, 2004, p. 123).

Segundo Sarti (2004), os jovens caracterizam-se pela busca de outros referenciais para constituir sua identidade fora da família, como parte de um processo de *individualização*, ante o mundo familiar e social.

As contribuições de Bourdieu (apud CANEZIN GUIMARÃES et al., 2007) são significativas acerca do papel da família nas diferentes sociedades. Seus estudos apresentam a compreensão da instituição familiar como produto de convenções sociais que por meio de símbolos e ritos, acomodam sentimentos capazes de manter uma ordem estabelecida pela sociedade, sem, contudo desconsiderar que cada agente social se constitui como possibilidade de transformação social do espaço.

Assim, na análise de Bourdieu (apud CANEZIN GUIMARÃES et al, 2007), revela que o processo de socialização e a construção do modo de vida juvenil se dá sobretudo nos espaços da família, da escola, do trabalho e da religião, seguindo a padrões determinados.

Considerando que a escola exerce um papel fundamental no processo de socialização e constituição juvenil, na análise de Canezin Guimarães (2007),

A escola é, também, uma estratégia de sobrevivência que o jovem elabora para vivenciar sua condição juvenil. A escola, no conjunto de crenças imaginárias, aparece como um espaço de mobilidade social, logo, espaço de possibilidade de aumento do capital econômico, social e cultural daqueles que nele se inserem (CANEZIN GUIMARÃES et al, 2007, p. 62).

Segundo Bourdieu (apud CANEZIN GUIMARÃES, 2006), a eficiência na reprodução lógica da sociedade está na existência do *habitus* que:

Pode ser compreendido como um conjunto de valores, costumes, formas de percepções dominantes, esquemas de pensamento incorporados pelo indivíduo que lhe possibilitam perceber, interpretar o mundo social e, assim, orientar e regular suas práticas sociais. [...] Considerado [*habitus*] em sua gênese como interiorização dos constrangimentos externos, formas de incorporação das estruturas sociais nos indivíduos [...]. Isto significa que o *Habitus* reproduz as regularidades dadas pelas condições objetivas, ao mesmo tempo em que possibilita adequações e inovações, segundo as exigências colocadas pelas situações concretas. (BOURDIEU apud CANEZIN GUIMARÃES, 2006, p. 114-115)

Bourdieu (apud CANEZIM GUIMARÃES et al., 2007) revela através de seus estudos que a escola, a família e a igreja são instituições e seus agentes moralizadores, como tal, possuem alta capacidade moralizante.

A igreja nesta perspectiva moralizante é abordada pelos jovens como sendo espaço significativo na vida juvenil. Nos diálogos com os jovens entrevistados no decorrer de nossa investigação no colégio Militar Polivalente Vasco dos Reis foi possível perceber o grau de importância atribuído por eles à igreja; em suas falas os jovens transparecem o cenário da espiritualidade midiática que as igrejas de várias tradições religiosas oferecem hoje, ou seja, uma multiplicidade de novas possibilidades de vida pautada na teologia da prosperidade.

Todavia, a escola aparece nas obras de Bourdieu como a matriz moral mais importante, considerando que dispõe de um sistema de ensino unificado e de leis que impõem a escolarização obrigatória, ocupando um lugar similar ao da Igreja na sociedade medieval. Assim, o sistema de ensino pode colaborar, na razão do sociólogo, de forma substantiva e inequívoca para a justificação das hierarquias sociais, apoiando uma definição moral do mérito.

Pode-se inferir destas análises, notadamente, no atual contexto social que a família, a Igreja e a educação escolar têm seus papéis nos processos formativos da juventude ressignificados, e os jovens, por sua vez, aparecem como categoria de estudo que merece investigações mais acuradas. Nesse novo cenário, projetam-se exigências para a escola, a família e a Igreja, pois novos conceitos e valores emergem, desafiando novas formas de refletir a condição juvenil e a convivência nestes espaços sociais.

Neste trabalho também, buscou-se apreender de que modo os jovens, no processo de socialização mediado pelas agências educativas (família, Igreja e escola), convivem, percebem e ressignificam o *bullying* em suas várias modalidades no cotidiano do colégio militar. Nesse sentido, compreender o universo juvenil, sua cultura, é poder entendê-los como agentes sociais para além da condição de aluno, de filho ou das relações que eles constroem fora das instituições clássicas.

O agente social é plural, afirma Lahire (2002, 2005), produto de experiências de socialização em contextos múltiplos e heterogêneos, que participa de universos sociais variados e ocupa posições diferenciadas. Os valores e comportamentos que os jovens apreendem no âmbito da família, por exemplo, são confrontados com outros valores e modos de vida percebidos no âmbito do grupo de pares, da escola, das mídias etc. O jovem pertence, assim, no curso da trajetória de sua socialização, a universos sociais simultaneamente variados, ampliando os universos sociais de referência.

1.4 Juventudes: conexões e implicações nas redes sociais

Conforme notícia veiculada no Jornal do Brasil (2009)¹⁶, intitulada “*Lan houses* impulsionam acesso a *internet*”, o acesso à internet em *lan houses* tem provocado grande aumento de usuários de internet no Brasil. No mesmo ano da publicação desta notícia, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgava com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad), o crescimento em 75% do número de brasileiros com mais de 10 anos de idade que acessa a rede mundial de computadores com certa frequência entre os anos de 2005 e 2008.

Um fator relevante para se refletir na presente investigação é a associação entre renda mensal e uso da *internet*. Para os pesquisadores que investigam os acessos a rede os novos usuários da *internet*, curiosamente, estão situados entre as classes de menor renda e menor escolaridade. Ainda, foi constatado na pesquisa feita pelo IBGE que mais de 50% dos jovens de 15 a 17 anos de idade, estão conectados à rede mundial de computadores.

A pesquisa de Cavalcante (2011)¹⁷ corrobora os dados anteriores e comprova que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) estão cada vez mais presentes na vida dos jovens em virtude das necessidades criadas pelo mercado e das demandas sociais, em um contexto marcado pela massificação do acesso. Ela também constata que “na sociedade informacional, a informação está presente nos meios de comunicação, nas mídias, e em especial, na *Internet*, meio de fácil acesso aos bens culturais da humanidade”; todavia, observa que, “por ser um objeto técnico repleto de valores, e de intencionalidade, a sua difusão nos mais diversos espaços urbanos não garante uma acessibilidade igual, e tampouco as formas de apropriação são similares” (CAVALCANTE, 2011, p. 137).

Ainda que haja uma cultura digital, “os indivíduos desta geração não têm acesso igual à rede, nem à informação e não possuem as mesmas capacidades e os mesmos conhecimentos para tratar esta informação” (PEIXOTO apud CAVALCANTE, 2011, p. 137). O tratamento e a divulgação ao uso da informação e comunicação dentre jovens, neste contexto, impõem um grande desafio para a escola.

¹⁶ Lan houses impulsionam acesso à internet . Disponível em: <http://www.jb.com.br/pais/noticias/2009/12/12/lan-houses-impulsionam-acesso-a-internet/> Acesso em: jul. 2012

¹⁷ O objetivo desta pesquisa foi compreender de que maneira os jovens pertencentes às camadas populares se apropriam das comunidades virtuais como espaços de sociabilidade e formação e quais estratégias educativas utilizam para se manterem inseridos no mundo social, a fim de conservar ou acumular capitais cultural, social e simbólico.

Nesse sentido, a escola deve repensar o seu papel como instituição formadora para uma melhor compreensão acerca da adesão e participação de jovens em comunidades virtuais. É incontestável, as novas formas de apropriação das tecnologias da informação e da comunicação, têm ocorrido de forma significativa em diversas sociedades e estão presentes na vida dos jovens. A maioria dos jovens investigados nestes estudos de pesquisas concorda que se apropriam das ferramentas oferecidas pelas redes sociais para se tornarem visíveis aos olhos dos outros. Assim, também nos interessa compreender, nesta pesquisa, as razões pelas quais certos jovens praticam *ciberbullying* ou “*bullying virtual*”. Este tipo de violência extrapola, em muito, os muros das escolas e de alguns pontos de encontros reais onde a juventude se reúne (festas, baladas, praças de alimentação em *shoppings*, cinemas, barzinhos, lanchonetes etc).

O que diferencia o *bullying* do *ciberbullying* é o *modus operandi* daqueles que adotam esta prática de violência. Os dados¹⁸ de nossa pesquisa constataram que os jovens praticantes de *ciberbullying* utilizam todas as formas de recursos que a tecnologia oferece: *e-mails, blogs, fotoblogs, MSN, Orkut, Youtube, Skype, Twiter, Myspace, Facebook*, Torpedos para, valendo-se do anonimato, caluniar, espalhar rumores, boatos depreciativos e insultos sobre a vítima “eleita”. A pesquisa empírica traz relatos de jovens que confessam já haver criado um perfil falso (em sites de relacionamentos), fazendo-se passar por outra pessoa ao adotar apelidos diversos para disseminar fofocas e vingar-se de um (a) colega. Os sites de relacionamentos mais utilizados são o *Facebook* e o *Orkut*, exatamente, nesta ordem.

O *ciberbullying* é um fenômeno muito recente na longa história de violências interpessoais da humanidade, isso porque este fenômeno se dá no campo virtual, haja vista, ser este campo um “lugar” afeito de regras pouco claras e de difícil percepção. Nesse campo cibernético as pessoas não são exatamente o que aparentam ser, razão pela qual, é um lugar onde a violência é banalizada fazendo com que os diferentes agentes sociais se sintam injustiçados e desprotegidos.

Tal fator implica, por sua vez, na sensação da falta de segurança e de impunidade, gerando a desorganização e a instabilidade de instituições clássicas tais como a escola, a família e a igreja; contribuindo ainda mais, para a geração de violências tais como xingamentos, difamações, inclusive, disseminando movimentos preconceituosos e raciais.

A fim de explicitar melhor nossa pesquisa no próximo capítulo será definido pelo prisma bourdiesiano a constituição e a estrutura do campo da pesquisa. À rigor, o foco será o

¹⁸ Cf. cap. II análise dos dados sobre o acesso dos jovens investigados aos sites de relacionamento.

Colégio Militar Polivalente Modelo Vasco dos Reis, tendo em vista a compreensão da realidade social, as relações de força e as tensões, entre os jovens.

CAPÍTULO II

DESVELANDO O CAMPO ESCOLAR E SEUS ATORES JOVENS

O objetivo deste capítulo é proceder à análise do *lugar – a escola militar* - em que os jovens entrevistados estão situados na perspectiva das relações entre as estruturas do espaço social e as estruturas do espaço físico. Também, por meio de dados quantitativos construiu-se um *perfil dos jovens* que estudam na escola.

2.1 Um pouco da História da Implantação do Colégio Militar em Goiás

Este capítulo trata de apresentar a escola militar, sua estrutura organizacional e física. Na perspectiva de trazer elementos que dessem conta de vislumbrar a concretude para esta pesquisa, buscamos na pesquisa de Canezin Guimarães et al. (2007), dados que pudessem fortalecer e aprofundar um pouco da história da implantação dos colégios militares, no estado de Goiás.

Analisando o trabalho de investigação de Canezin Guimarães et al. (2007), pode-se chegar a alguns dados relevantes acerca da implantação e organização dos colégios militares, inclusive do Colégio Militar Polivalente Modelo Vasco dos Reis.

Muito embora a lei nº 8.125, de 18 de junho de 1976, de organização básica da Polícia Militar de Goiás, previa a criação do Colégio Militar Hugo de Carvalho Ramos, este só foi criado em 1998. Como em outras unidades da federação brasileira, o Colégio Militar tem o principal propósito de formar os filhos de militares de acordo com os princípios fundamentais que regem a referida instituição.

Em Goiás, segundo os seus idealizadores, a primeira unidade instalada em 1998, foi o Hugo de Carvalho Ramos¹⁹. Apesar de ter sido iniciativa exclusiva da corporação, procurou transcender a finalidade de atuar na educação exclusiva dos filhos de militares. Para tanto disponibilizou vagas para: a) filhos de policiais militares ou dependentes diretos e indiretos; b) para filhos de funcionários públicos; c) para a “coletividade em geral”. Esta abertura se deu com objetivo de realizar a aproximação da instituição militar com a sociedade civil a fim de superar a “segregação mútua” entre militares e civis, provocada, sobretudo, durante o regime

¹⁹ Os dados aqui colacionados sobre o colégio Hugo de Carvalho Ramos são parte da pesquisa de campo publicada no artigo “*Jovens estudantes e os significados simbólicos das agências formadoras*”- Coord. pela prof. Dra. Maria Tereza Canezin Guimarães, 2007: p. 105-118.

militar instalado no Brasil em 1964. No primeiro ano de funcionamento da unidade o preenchimento de metade das vagas era destinado aos filhos de pais não pertencentes à corporação militar.

Em decorrência da experiência “bem sucedida”, foram criadas outras duas unidades militares: a Unidade VASCO DOS REIS e a Unidade AYRTON SENNA, na cidade de Goiânia. Sendo exitosos no projeto de militarização da educação no Estado de Goiás, foi implantada a Unidade CARLOS CUNHA FILHO, na cidade de Rio Verde, seguida da Unidade ITUMBIARA, na cidade de Itumbiara e da Unidade CEZAR TOLEDO, na cidade de Anápolis. Nesse sentido, fica evidenciado que o governo do Estado incorporou a experiência e a elegeu como projeto de governo na área da educação.

O Colégio Militar Vasco dos Reis, campo de nossa investigação, tal qual, o Hugo de Carvalho Ramos e as demais escolas da rede pública de ensino que passaram pelo mesmo processo de militarização à época da transição se encontravam em condições físicas e pedagógicas bastante precárias. Tal realidade concreta foi constatada pela pesquisa de Canezin Guimarães et al. (2007), pois ainda que, a escola tivesse sido criada como espaço de formação de líderes se transformou no próprio cenário do abandono por parte dos gestores do projeto inicial de escola pública de ensino.

Inobstante, as instalações do espaço físico estivessem depredadas, e em péssimas condições de trabalho, foi constatado que todas elas apresentavam em sua estrutura física e pedagógica condições bastante positivas para que fossem desenvolvidos projetos de ensino auspiciosos. O projeto era desafiador,

Segundo um dos idealizadores da experiência, houve resistência por parte da Divisão de Ensino da PM-GO quanto à proposta de conversão do colégio em Escola Militar. Mas, por imposição do Governo que pretendia solucionar a situação caótica do Colégio, a PM-GO aceitou a proposta como “uma ordem do Governador” (CANEZIN GUIMARÃES et al., 2007, p. 106).

O Colégio Hugo de Carvalho Ramos, primeira unidade do sistema estadual de ensino a ser militarizada, em Goiás, inaugurou uma sequência de militarização de outras unidades estaduais de ensino.

Dialogando com o trabalho de pesquisa de Canezin Guimarães et al. (2007), no que diz respeito à proposta pedagógica do Colégio Militar, além das exigências da Lei 9.394/96 (LDB), ambos os colégios militares constituíram, cada qual, um Projeto Pedagógico. No

respectivo documento²⁰ é descrita hierarquicamente a estrutura administrativo-pedagógica do Colégio, ou seja, o diretor é um oficial da PM-GO e há um militar responsável pela organização disciplinar por série. Os servidores são integrantes das Secretarias de Educação e da Polícia Militar. A secretaria geral é secretariada por um Capitão chefe do serviço ativo da Polícia Militar de Goiás, pertencente ao Quadro de Oficiais da Polícia Militar, e, *preferencialmente*, possuidor do Curso de Especialização em Educação ou equivalente. O Regimento também prevê uma equipe de Secretaria composta de servidores, auxiliares administrativos civis e militares. Os militares responsabilizam-se pela ação disciplinar; o coordenador e os professores pelas atividades pedagógicas. A ênfase no aspecto disciplinar é justificada com o argumento de que na

Doutrina militar não existe disciplina consciente. No ensino fundamental e médio, o adolescente está em franca formação e esperar que conscientemente tenha noções de respeito e dedicação aos estudos na prática não funciona (ENTREVISTADO apud. CANEZIN GUIMARÃES et ali., 2007, p. 107).

A rigor, nos termos do Regimento do Colégio, o Secretário Geral é o responsável pelo assessoramento junto ao Comandante e Diretor em todos os assuntos pertinentes ao seu setor. Destarte, o Secretário Geral poderá ser um profissional efetivo da Secretaria de Estado da Educação, indicado pelo Comandante e Diretor.

No que diz respeito à estrutura pedagógica, o Diretor de Ensino é um Capitão do serviço ativo da Polícia Militar de Goiás, pertencente ao Quadro de Oficiais da Polícia Militar e, lhe é exigido, *preferencialmente*, que possua o Curso de Especialização em Educação ou equivalente. A função do Coordenador Pedagógico é exercida por um Oficial Subalterno, do Quadro de Policiais Militares, *preferencialmente* possuidor do Curso de Especialização em Educação ou equivalente, o qual contará com auxiliares militares e civis.

Regimentalmente também se prevê uma Coordenação de Sucesso do Aluno. Esta Coordenação é composta pelo Coordenador e todo o corpo discente. Dentre outras atribuições o Regimento prevê que este chefe colete e analise dados e informações sobre a frequência e o desempenho acadêmico dos alunos, identificando os que não estão atingindo o nível estabelecido nos objetivos estratégicos da escola.

A proposta pedagógica do colégio além das disciplinas curriculares exigidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em vigor, introduziu no curso o estudo da matéria denominada Noção de Cidadania que inclui fundamentos de psicologia, de sociologia, dando

²⁰ Projeto Pedagógico 2010-2011 do Colégio Militar, em anexo.

ênfase aos valores da moral e cívica, ética, religião, educação sexual. A atenção quanto aos usos do uniforme e a participação em cerimônias militares fazem parte do programa da referida disciplina.

O Corpo Docente do Colégio Polivalente Modelo Vasco dos Reis, atualmente, é composto por professores da rede pública e da rede privada. Os professores são, segundo o regimento, qualificados e habilitados para o magistério da segunda fase do Ensino Fundamental (6^a ao 9^a anos), e do Ensino Médio (1^a ao 3^a anos), nos turnos matutino, vespertino e noturno. Segundo informações obtidas na pesquisa de Canezin Guimarães, et ali. (2007), no início deste projeto, os professores que trabalhavam no colégio militar eram escolhidos entre os melhores e os mais qualificados que “faziam sucesso” na praça, estes, no início, receberam uma remuneração diferenciada com verbas da Polícia Militar. Os poucos oriundos da rede pública receberam adicional a título de incentivo. Todavia, hoje, o cenário é bem outro. Os professores são todos concursados e remunerados pela rede Estadual de Ensino; quanto ao antigo adicional, hoje, foi reduzido a uma bonificação trimestral, vinculada à receita interna adquirida via contribuição voluntária dos pais.

No que tange ao ingresso do jovem no Colégio Militar, é efetivado mediante seleção ou sorteio. Tal evento é coordenado por comissão nomeada pelo Comandante Geral da PMGO, presidida pelo Comandante e Diretor da Unidade Escolar, mediante publicação em Boletim Geral da Corporação.

O Regimento do Colégio também prevê a instalação e atividade de um GRÊMIO Estudantil - órgão auxiliar representativo - dos interesses do corpo discente. Á rigor, nenhum dos informantes confirmaram a existência de um GRÊMIO na escola, razão pela qual, pode-se inferir que tal projeto “não saiu do papel”.

2.1.1 Refletindo sobre o processo de militarização da Educação em Goiás

Analisando a política educacional desenvolvida nos últimos 12 (dozes) anos no Estado de Goiás é possível observar o expansionismo da militarização das escolas públicas estaduais no Estado diretamente ligadas a uma política neoliberal. As razões pelas quais tal filosofia tem se espreado são dos mais diversos matizes. Práticas de natureza patriótica, cívico-militar que predominaram na escola primária no início do século XX têm ganhado a simpatia de diversas instituições clássicas da sociedade, inclusive, da família. Uma hipótese para tal “proliferação” desse modelo de ensino militarizado seria a (in)eficácia simbólica do Estado.

Wacquant (1999) dá uma pista valiosa para essa hipótese. Segundo ele “o ‘Estado punitivo’ nada mais é do que uma extensão do Estado Neoliberal ou seu complemento de ferro”. Entretanto, o mesmo autor ainda afirma que “o crescimento dos meios de fortalecimento legal tornaram-se úteis para compensar o déficit de legitimidade sofrido pelas lideranças políticas pelo fato de terem abandonado as tarefas do Estado no campo social” (p. 73).

Em tais condições, pondera Wacquant (1999), a saída encontrada pelo Estado reside naquilo que o autor denominou de Estado penal, ou seja:

Às desordens suscitadas pela desregulamentação da economia, pela dessocialização do trabalho assalariado e pela pauperização relativa e absoluta de amplos contingentes do proletariado urbano, aumentando os meios, a amplitude e a intensidade da intervenção do aparelho policial e judiciário (WACQUANT, 1999, p. 10).

Essa noção conceitual equivale a (r)estabelecer, na abordagem de Wacquant (1999) uma verdadeira ditadura sobre os pobres. Resultado: (re)inventar-se a escola nos parâmetros militares, reformula-se o Projeto de Ensino e entrega-se à Polícia Militar a responsabilidade pela disciplina dos jovens que perturbam o “bom cidadão” e “restauram a família”, assim, o generoso Estado corta o mal pela raiz e reprime a violência dentro e fora dos muros da escola e finalmente, devolve a paz à sociedade.

Ainda, segundo a percepção de Wacquant (1999) importa considerar a reflexão crítica que faz acerca do neoliberalismo, caracterizado por uma economia desregulada, especulativa e de incertezas – com retração e diminuição do Estado social e desenvolvimento do Estado policial, para assim justificar o controle das desordens sociais e urbanas.

A nova estratégia de intervenção militar impôs, a nosso ver, uma ação estatal que não é só combinação de repressão com educação, mas é aquela em que a educação vem embutida na repressão.

Souza (2000), ao problematizar a militarização da infância praticada no início do séc. XX, no Estado de São Paulo, chama a atenção para o modo como eram organizados os batalhões infantis à

Semelhança das organizações militares, os pelotões de jovens nos pátios das escolas, reúnem pequenos soldados simbolizando duas das finalidades primordiais deste tipo de escola: a disciplina corporal e a celebração cívica. Nesse sentido, eles contribuem não apenas para a “invenção das tradições” conforme sugerem Hobsbawm e Ranger (1997), participando das comemorações cívicas – as festas nacionais instituidoras de uma memória nacional –, como “ajudaram a reforçar o imaginário” sociopolítico da

República. Entende-se, dessa forma, o encantamento e a sedução que tais agremiações, provocavam [ainda provocam] na sociedade da época [atual] ao oferecerem a representação de um corpo unido e harmônico, como deveria ser a pátria e a nova ordem (SOUZA, 2000, p. 108).

Mathias (2004), ao tratar a militarização da burocracia faz significativa análise acerca da participação militar nas políticas de Estado:

A educação, [...] , é um assunto que transcende os limites da administração pública, sendo uma das primeiras áreas a sofrer com as mudanças, seja no governo seja nos regimes políticos. Essa condição de área sensível – porque entendida como veículo de difusão de ideias e, portanto, de formação de consciências [...] para apreender como os governos militares agiram [e agem] em relação a esse setor (MATHIAS, 2004, p. 149).

Retomando o trabalho de investigação de Canezin Guimarães et al. (2007), é possível constatar o momento em que o governo de Goiás adere a este tipo de política educacional:

Em meados de 1999, o governo do PSDB incorporou a experiência e a elegeu como um de seus projetos de governo na área da educação. A Polícia Militar foi convocada a transformar o Colégio Militar Hugo de Carvalho Ramos, uma unidade do sistema estadual de ensino, em uma escola militar de acordo com o perfil desenhado pela Diretoria de Ensino da PM-GO (CANEZIN GUIMARÃES et al., 2007, p. 106).

Quanto ao Colégio Polivalente Modelo Vasco dos Reis, no que tange ao Projeto Pedagógico 2010-2011, Cap. III, item 1 assim informa:

O Colégio da Polícia Militar de Goiás originou-se da Lei Estadual nº 14.050, de 21 de dezembro de 2001, com subordinação às Secretarias de Estado da Educação e da Segurança Pública através da Polícia Militar, sendo coordenado pela Diretoria de Ensino, Instrução e Pesquisa. [...] [a] Unidade “Colégio da Polícia Militar de Goiás Polivalente Modelo Vasco dos Reis” surgiu da fusão dos extintos CPMG Unidade Vasco dos Reis e Colégio Estadual Polivalente Modelo de Goiânia, criado pela Lei Estadual nº 16.152, de 26 de outubro de 2007, publicado no Diário Oficial de 12/11/2007. (Projeto Pedagógico, CPMG- PMVR, 2010-2011, p. 8).

Esta breve digressão serviu para traçar um panorama histórico sobre a educação pública no Estado de Goiás, além do mais, suscitar reflexões críticas acerca do processo crescente da militarização de unidades do ensino público no Estado e, assim, instigar o fomento de políticas públicas educacionais fundadas em bases (neo) liberais.

2.1.2 O *lugar* na constituição social e simbólica do jovem

A importância do *lugar* na constituição social e simbólica dos agentes é devidamente discutida por Pierre Bourdieu (2007) em sua obra *A Miséria do Mundo*. De acordo com o sociólogo, os agentes da mesma forma que as coisas, encontram-se situados em um *lugar*, ocupando um determinado espaço.

O *lugar* pode ser definido absolutamente como o ponto do *espaço físico* onde um agente ou coisa se encontra situado, tem lugar, existe. Quer dizer, seja como *localização*, seja, sob um ponto de vista relacional, como *posição*, como graduação em uma ordem. O *lugar* ocupado pode ser definido como a extensão, a superfície e o volume que um indivíduo ou uma coisa ocupa no espaço físico, suas dimensões, ou melhor, seu entulhamento (como às vezes se diz de um veículo ou de um móvel). (BOURDIEU, 2007, p. 160).

Na abordagem bourdiesiana (2007):

A estrutura do espaço social se manifesta, [...], nos contextos mais diversos, sob a forma de oposições espaciais, o espaço habitado (ou apropriado) funcionando como uma espécie de simbolização espontânea do espaço social. [...]. É o caso, por exemplo, de todas as projeções espaciais da diferença social entre os sexos (na igreja, na escola, nos lugares públicos e até em casa) (BOURDIEU, 2007, p. 160).

Bourdieu (1996) afirma que a proximidade dos agentes, nesse espaço social predispõe à aproximação (pelas disposições, *habitus* e seus gostos). Além do que, vale destacar que nesses espaços sociais, nomeados por Bourdieu como campos, foi caracterizado por ele por “campos de produção simbólica”, na compreensão de Louis Pinto, discípulo de Bourdieu: “a violência simbólica” [...] não se analisa como puro e simples instrumento a serviço da classe dominante, ela é exercida também no jogo dos atores sociais (apud FERENCZI, 2012, p. especial)

Nesse sentido, ao propor o conceito de espaço social, Bourdieu estabelece, segundo Pinto (2000):

A unidade de análise pertinente, nesse caso, não é o sistema de identidades coletivas chamadas de classes, e sim o conjunto de posições objetivas determináveis por uns poucos princípios, entre os quais figuram notadamente: a posse daquilo que, em uma determinada formação social, vem a ser o capital (no caso, o *capital econômico* e o *capital cultural*) e o *volume de capital possuído*. (PINTO, 2000, p. 96).

Para compreender os modos diversos como a violência na modalidade *bullying se manifesta* dentre os jovens estudantes do Colégio Militar é preciso considerar o *lugar* em que os agentes se encontram, de que modo eles ocupam este espaço social, como efetivamente, é definida sua extensão e divisões. Vale aqui considerar o lugar do espaço físico onde se encontra a estrutura física do *campo* e se concentram os agentes que ocupam posições dominantes: *mutatis mutandis*, o jovem e a violência na modalidade *bullying* não podem ser adequadamente pensados, senão, em relação ao campo.

Thiry-Cherques (2006), dialogando com Bourdieu (1996) assim compreende por campos:

É tanto um “campo de forças”, uma estrutura que constringe os agentes nele envolvidos, quanto um ‘campo de lutas’, em que os agentes atuam conforme suas posições relativas no campo de forças, conservando ou transformando a sua estrutura (BOURDIEU apud, THIRY-CHERQUES, 2006, p. 35).

Bourdieu (2003) compara o funcionamento do campo à organização e desenvolvimento de um determinado jogo, cujas regras não são explícitas, mas são compreensíveis para os agentes que dele participam, a partir da noção de *habitus*:

Não se deve colocar o problema em termos de espontaneidade e coação, liberdade e necessidade, indivíduo e social. O *habitus* como sentido do jogo é jogo social incorporado, transformado em natureza. Nada é simultaneamente mais livre e mais coagido do que a ação do bom jogador. [...] O *habitus* como social inscrito no corpo, no indivíduo biológico, permite produzir a infinidade de atos de jogo que estão inscritos no jogo em estado de possibilidades e de exigências objetivas; as coações e as exigências do jogo, ainda que não estejam reunidas num código de regras, impõem-se àqueles que, por terem o sentido do jogo, isto é, o senso da necessidade imanente do jogo, estão preparados para percebê-las e realizá-las. [...] E as regularidades que se podem observar, graças à estatística, são o produto agregado de ações individuais orientadas pelas mesmas coações objetivas (as necessidades inscritas na estrutura do jogo ou parcialmente objetivadas em regras) ou incorporadas (o sentido do jogo, ele próprio distribuído de modo desigual, porque em toda parte, em todos os grupos, existem graus de excelência) (BOURDIEU, 2003, p. 82-83).

Para que o campo funcione, ressalta Bourdieu (2003): “é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de *habitus* que impliquem no conhecimento e reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas, etc.” (BOURDIEU, 2003, p. 89).

Bourdieu faz sua grande contribuição para o pensamento da educação e da sociologia com os conceitos de campo e *habitus*²¹. Para Bourdieu (2010), *habitus* é um conhecimento adquirido e também um haver, um capital, que indica as disposições incorporadas, quase posturais. A socialização realizada pela família e pela escola se fundamenta na construção de *habitus*. Canezin (2000) explica que o conceito de produção de *habitus* é um sistema subjetivo, interiorizado prioritariamente pela ação pedagógica da família. Segundo a autora, esse processo se origina de “estruturas, esquemas de percepção, concepção e ação que são comuns a todos os membros do mesmo grupo ou classe.”

Nesta abordagem, pode-se inferir que a teoria do *habitus* e a teoria do campo são entrelaçadas. Uma está imbricada a outra.

Ao denominar sua teoria como Teoria da Prática, Bourdieu construiu uma nova possibilidade de conhecimento da realidade social, tendo na formação do *habitus*, o princípio mediador entre as práticas e as estruturas objetivas da sociedade. Assim, desde o nascimento, os sujeitos estão internalizando relações, valores, costumes e esquemas de pensamento e, geralmente, de forma inconsciente²², “[...] na realidade, cada família transmite a seus filhos um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar, [...]” (BOURDIEU, 2008b, p. 41).

Como princípio gerador de estratégias, possibilita o enfrentamento de situações adversas, ou mesmo, inesperadas. São estes princípios que irão nortear as práticas dos sujeitos sociais.

Nas palavras de Bourdieu (1996),

Os *habitus* são princípios geradores de práticas distintas e distintivas - o que o operário come, e, sobretudo sua maneira de comer, o esporte que pratica e sua maneira de praticá-lo, suas opiniões políticas e sua maneira de expressá-

²¹ Conceito de *habitus* para BOURDIEU: "sistemas de posições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, quer dizer, enquanto princípio de geração e de estruturação de práticas e de representações que podem ser objetivamente 'reguladas' e 'regulares', sem que, por isso, sejam o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu objetivo sem supor a visada consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-las e, por serem tudo isso, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação combinada de um maestro" (BOURDIEU *apud* MICELI, 1987: XL). "[...] sistema de disposições duráveis e transferíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações, e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma e graças às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por estes resultados" (*ibid.*: XLI).

²² Neste sentido, Martins (1987), esclarece que a dimensão inconsciente do ator social, está na formação do *habitus*, já que este é “forjado no interior das relações sociais ‘exteriores, necessária e independente das vontades individuais’, [...], uma vez que (o ator) não detém a pluralidade de seus comportamentos e nem dos princípios que estão na gênese da produção de seus esquemas de pensamentos, percepções e ações”.

las diferem sistematicamente do consumo ou das atividades correspondentes do empresário industrial (BOURDIEU, 1996, p. 20-21).

E mais, diz Bourdieu (2003), os agentes sociais buscam, mediante incorporação de capital cultural e social, distinção no interior dos campos em que circulam.

No caso particular do Colégio Militar Polivalente Modelo Vasco dos Reis, o lugar favoreceu a adesão pois as estruturas objetivas reproduzem o *habitus* da sociedade e, especificamente, da corporação/PMGO, gerando as práticas adaptadas a essas estruturas: por exemplo, a disposição para utilizar a escola além das condições objetivas para se obter êxito nela, depende também do *habitus* de classe social. Canezin Guimarães (2000) exemplifica que o conceito de produção de *habitus* é um sistema subjetivo, interiorizado prioritariamente pela ação pedagógica da família. Segundo a autora, esse processo se origina de “estruturas, esquemas de percepção, concepção e ação que são comuns a todos os membros do mesmo grupo ou classe.”

Segundo Bourdieu (1987), o campo escolar pode ser definido como um “sistema” ou “espaço” estruturado de posições; este possui regras instituídas que regem o acesso e o êxito no campo e que determinam a posição ocupada por seus agentes, que lutam pela apropriação do capital cultural. O capital cultural se transmuta em um bem simbólico representativo de uma condição de classe (instância de poder), e que é definido pela posse de títulos escolares e acadêmicos.

Faz-se necessário analisar, inferir exercícios de compreensão, para então, traçar “uma topologia social capaz de fazer a distinção entre os deslocamentos no interior do espaço próprio de um campo” (BOURDIEU, 1998, p. 125):

Acerca do campo, afirma Bourdieu (2010):

Compreender a gênese social de um campo, e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, tornar necessário, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não motivado os atos dos produtores e as obras por eles produzidas, e não, como geralmente se julga, reduzir ou destruir (2010, p. 69).

Para se compreender ainda mais acerca do pensamento deste cientista social naquilo que se entende por campo, pode-se imaginar uma disputa onde cada agente busca concentrar certos capitais. Importa reiterar, que a noção de campo representa um espaço social de dominação e de conflitos, haja vista, cada campo ter certa autonomia, além de possuir suas próprias regras de organização e de hierarquia social.

Segundo Miceli,

Os agentes que ocupam o primeiro polo são justamente aqueles que possuem um máximo de capital social; em contrapartida, aqueles que se situam no polo dominado se definem pela ausência ou pela raridade do capital social específico que determina o espaço em questão (1998, p. 21)

Como num jogo de xadrez, o indivíduo age ou joga segundo sua posição social neste espaço delimitado. Assim, Bourdieu explica que

Os campos se apresentam à apreensão sincrônica como espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes (em partes determinadas por elas). **Há leis gerais dos campos: campos** tão diferentes como o campo da política, o campo da filosofia, o campo da religião possuem leis de funcionamento invariantes. [...] mas sabe-se que em cada campo se encontrará uma luta, da qual se deve, cada vez, procurar as forças específicas, entre o novo que está entrando e que tenta forçar o direito de entrada e o dominante que tenta defender o monopólio e excluir a concorrência (BOURDIEU, 2010, p. 89). **[grifos originais]**

Notadamente, o arcabouço teórico de Bourdieu, impõe bastante ênfase no enfoque relacional, que consiste em demonstrar o sistema de relações existentes nos espaços sociais e sua dinâmica:

As estruturas dos diferentes campos é inseparável da análise da gênese, nos indivíduos biológicos, das estruturas mentais (que são em parte produto da incorporação das estruturas sociais) e da análise da gênese das próprias estruturas sociais: o espaço social, bem como os grupos que nele se distribuem, são produtos de lutas históricas (nas quais os agentes se comprometem em função de sua posição no espaço social e das estruturas mentais através das quais eles apreendem esse espaço) (BOURDIEU, 2004, p. 26).

A estrutura do campo é um **estado** da relação de força entre os agentes ou instituições engajadas na luta ou, se preferirmos, da distribuição do capital específico que, acumulado no curso das lutas anteriores, orienta as estratégias ulteriores. [...] as lutas cujo espaço é o campo têm por objeto o monopólio da violência legítima (1983, p. 90). **[grifo original]**

No caso do Colégio Militar Polivalente Modelo Vasco dos Reis, vale considerar o fato de o colégio ter passado por um processo de militarização – assim, dois campos sociais e de poder se impõem: o campo educacional - estabelecido pelo Sistema de Ensino do Estado de Goiás e o campo militar – estabelecido pelo Comando da Polícia Militar do Estado de Goiás. Nesse espaço social são utilizados diferentes movimentos de dominação e luta de poder; a

violência simbólica materializa-se nos regulamentos disciplinares, que preveem sanções (advertências, suspensão, expulsão), desse modo, a ação pedagógica exercida pela escola é determinante.

À prática educativa de inculcação, Bourdieu e Passeron (2008b) dão o nome de ação pedagógica. Toda ação pedagógica exige uma autoridade pedagógica com o poder legitimado de aplicar sanções e assim dissimular as relações de força presentes. A ação pedagógica realiza-se por meio de um processo contínuo e sistemático de inculcação de princípios culturais arbitrários, também conceituado por Bourdieu (2008b) como trabalho pedagógico.

Na perspectiva de Bourdieu e Passeron (2008b), a ação pedagógica é objetivamente:

uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação. (BOURDIEU; PASSERON, 2008b, p. 21).

Ao tecer reflexões acerca dos conceitos de Bourdieu, Vasconcelos (2007) esclarece a noção de violência simbólica como um fator que expõe os determinismos e as forças das coações sociais:

Através do uso da noção de violência simbólica ele tenta desvendar o mecanismo que faz com que os indivíduos vejam como ‘natural’ as representações ou as ideias sociais dominantes. A violência simbólica é desenvolvida pelas instituições e pelos agentes que as animam e sobre a qual se apóia o exercício da autoridade. (VASCONCELOS, 2007, p. 80).

Essa persuasão jamais se realiza pela imposição da força física, mas do poder simbólico constituído.

2.1.3 A estrutura organizacional do colégio e o *Panóptico* de Bentham

A estrutura física do espaço escolar como todas as outras áreas das escolas estaduais que foram militarizadas passaram por reformas sofrendo nova configuração que a caracteriza e a diferencia das demais escolas públicas vinculadas à rede estadual de ensino, em Goiás.

Toda a extensão da instituição é cercada por muros que a separa dos vizinhos. Está situado na Rua T8 esquina com Avenida Mutirão, no Setor Oeste – uma área da cidade de Goiânia considerada privilegiada por possuir várias linhas de acesso ao transporte coletivo

ligando a vários outros bairros da cidade, um hipermercado, drogarias, lanchonetes, hospitais, Centros Médicos, restaurantes, e etc.

O Colégio M. P. Vasco dos Reis apresenta uma estrutura física interna dividida em vários ambientes. São 23 salas de aulas, sendo todas climatizadas, com capacidade para 43 alunos. Uma biblioteca, laboratórios de Informática, Línguas e Ciências Naturais. Além destas instalações, possui um auditório, 5 praças (pátio) internas para lazer, 3 quadras poliesportivas cobertas, cozinha e refeitório, sanitários, salas de professores climatizadas e salas das coordenações de ensino e disciplinar; segundo informações contidas no documento do Projeto Pedagógico do colégio, todas as instalações passaram por remodelação.

Na parede externa da coordenação pedagógica da escola há um quadro de avisos, no qual, a escola presta homenagens aos alunos do tipo “padrão”. É pública a premiação como a entrega de medalhas e certificados aos melhores alunos de cada ano.

Dispõe de uma vigilância ostensiva na entrada principal. Também, conta com um sistema de circuito interno de televisão com câmeras de vigilância e monitoramento distribuídas por todos os corredores da instituição. Desse modo, os jovens estudantes e visitantes que penetram e transitam pelos espaços da instituição escolar são monitorados por um(a) militar estrategicamente instalado(a) no *hall* da entrada. Há também, uma catraca eletrônica e um livro de controle cuja assinatura é obrigatória aos estudantes do colégio.

A estrutura física do espaço escolar objeto de nosso estudo reproduz o panoptismo²³. O Panóptico de Bentham é a figura arquitetural dessa composição. O princípio é conhecido: “na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; a construção periférica é dividida em celas [...]. O Panóptico é uma máquina de dissociar o **par ver-ser visto: no anel periférico, se é totalmente visto, sem nunca ver; na torre central, vê-se tudo, sem nunca ser visto**” (FOUCAULT, 2002, p. 165-167) (grifos meus).

Michel Foucault (2002), assim descreve uma estrutura *panóptica*:

Em primeiro lugar, um policiamento espacial estrito: fechamento, claro [...], proibição de sair sob pena [...], divisão da cidade em quarteirões diversos onde se estabelece o poder de um intendente. Cada rua é colocada sob a autoridade de um síndico; ele a vigia; se a deixar, será punido [...]. Só circulam os intendentes, os síndicos, os soldados da guarda [...] (p. 162). A inspeção funciona constantemente. O olhar está alerta em toda parte: “Um corpo de milícia considerável, comandado por bons oficiais e gente de bem”. [...] Às portas, postos de vigilância; no fim de cada rua sentinelas. Todos os dias, o intendente visita o quarteirão de que está encarregado, verifica se os

²³ O panoptismo - um conceito fundamental para a compreensão da formação e do funcionamento das sociedades disciplinares ocidentais a partir dos séculos XVII-XVIII - apareceu em meados dos anos 70 nas análises empreendidas por Michel Foucault, em *Vigiar e Punir*, de um dispositivo carcerário setecentista.

síndicos cumprem as tarefas, se o habitante tem queixas; eles “fiscalizam seus atos” (p. 162).

Esta vigilância se apoia num sistema de registro permanente: relatórios dos síndicos aos intendentes, dos intendentes aos almotacés ou ao prefeito [...] um outro para o síndico poder fazer a chamada diária (p. 163).

Esse espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar fixo, onde os menores movimentos são controlados, onde todos os acontecimentos são registrados, onde um trabalho ininterrupto de escrita liga o centro e a periferia, onde o poder é exercido sem divisão, segundo a figura hierárquica contínua, onde cada indivíduo é constantemente localizado, examinado e distribuído [...] – isso tudo constitui um modelo compacto do dispositivo disciplinar (p. 163).

Michel Foucault (2002), ao descrever o *Panóptico* de Bentham nos faz pensar no *lugar*, nos espaços das salas de aulas na estrutura física em que o jovem estudante forja suas relações sociais:

Elas têm duas janelas, uma para o interior, corresponde às janelas da torre [...]. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar [...] E esta é a garantia da ordem. Assim, crianças não “colam”, não conversam entre si, nem há distração. Tudo e todos são mantidos em constante vigilância. Daí, o efeito mais importante do *Panóptico*: induzir no detento [agente] um estado consciente e permanente de visibilidade assegura o funcionamento automático do poder, a impressão de estar sendo sempre inspecionados e controlados, torna-se uma garantia de controle com efeito disciplinador. (FOUCAULT, 2002, p. 166).

Assim, no dia-a-dia escolar o agente social vai vivenciando experiências prolongadas com as estruturas do espaço físico do campo da instituição escolar, as quais, gradativamente, são naturalizadas e incorporadas. Todos os comportamentos de deferência e de referência que a simples qualificação do espaço (lugares de honra, de destaque, etc.) impõe tacitamente em conjunto com todas as hierarquizações práticas do espaço vão sendo incorporadas inconscientemente. P. Bourdieu (2007), afirma:

Como o espaço social encontra-se inscrito ao mesmo tempo nas estruturas espaciais e nas estruturas mentais que são, por um lado, o produto da incorporação dessas estruturas, o espaço é um dos lugares onde o poder se afirma e se exerce, e, sem dúvida, sob a forma mais sutil, a violência simbólica como violência desapercibida: espaços arquitetônicos, cujas injunções mudas dirigem-se diretamente ao corpo (BOURDIEU, 2007, p. 163).

Para Pierre Bourdieu (2007), o espaço social é fisicamente objetivado é incorporado nos bens e também nos agentes individuais. Além do que, “exprime as relações de poder e as distâncias sociais de uma determinada sociedade. Nesta perspectiva, o espaço social se traduz

no espaço físico, pois, a relação do agente com o espaço se dá de acordo com a posse de capitais que ele detém.” (DUARTE, 2012, p.16) A rigor, o prestígio, a capacidade de dominar o espaço, sobretudo apropriando de bens materiais ou simbólicos dependerá do capital que se possui.

2.2 Por trás dos Muros da Escola... Caracterizando os jovens do Ensino Médio do Colégio Militar Polivalente Modelo Vasco dos Reis

O objetivo deste item é traçar um panorama do perfil do jovem estudante matriculado no Ensino Médio do Colégio Militar, *lugar* em que se desenvolveu nossa pesquisa.

A faixa etária, mesmo sendo um critério amplamente utilizado, apresenta, no entanto, limites. Assim, recorreremos mais uma vez a León (2009), autor que esclarece que a categoria etária em si não é suficiente, o que impõe a necessidade de analisar, a partir de outros critérios, as diferentes juventudes. No entanto, essa caracterização “é necessária, sim, para estabelecer algumas delimitações iniciais e básicas, não orientadas estas, porém, na direção de homogeneizar tais categorias etárias para o conjunto dos sujeitos que têm uma idade em determinada faixa” (2009, p. 53).

Feita esta breve observação cabe, então, apontar nossa análise quanto à idade e sexo dos jovens alunos estudados. A **Tabela 1**, se refere a distribuição dos informantes no Ensino Médio no tange a idade e sexo; os dados demonstram que as mulheres predominam na porcentagem de 53,3%, em relação ao sexo masculino, 46,7%. É possível verificar ainda o predomínio de jovens na faixa etária entre 17 e 18 anos, no percentual de 73,3%. Esse domínio de faixa etária prevalece também no quantitativo geral dos entrevistados.

Tabela 01 - Classificação dos jovens participantes da pesquisa segundo a idade e o gênero

IDADE	SEXO				Total	%
	MULHERES	%	HOMENS	%		
15/16	5	(17%)	3	(10%)	8	(26,7%)
17/18	11	(37%)	11	(37%)	22	(73,3%)
Total	16	(53,3%)	14	(46,7%)	30	(100%)

Fonte: Pesquisa: Bullying: Violências e silenciamentos entre jovens do Ensino Médio em um colégio Militar (2010/2011).

Os dados assim agregados nos informam, a rigor, um empate técnico acerca do sexo dos jovens participantes.

Os percentuais estampados na tabela nos trazem indicações de que a temática “bullying” atraem, sobretudo, jovens na faixa etária de 17 e 18 anos.

2.2.1 Brancos ou negros?

Neste panorama o jovem é uma categoria que apresenta dificuldades para autodeclarar sua raça. Apenas 3,3% se declararam da raça negra. Por outro lado, reconhecendo os muitos matizes de sua cor, 50% se declararam mestiço-pardos, tecnicamente, empatados com aqueles que declararam pertencerem a raça branca, quer seja, 46,7%.

Tabela 02 - Classificação dos jovens segundo gênero e grupo racial em que se consideram enquadrar

Grupo racial	SEXO				Total	%
	MULHERES	%	HOMENS	%		
Negra	1	(3,3%)	0	(0%)	1	(3,3%)
Parda	9	(30%)	6	(20%)	15	(50%)
Branca	6	(20%)	8	(26,7%)	14	(46,7%)
Indígena	0	(0%)	0	(0%)	0	(0%)
Total	16	(53,3%)	14	(46,7%)	30	(100%)

Fonte: Pesquisa: Bullying: Violências e silenciamentos entre jovens do Ensino Médio em um colégio Militar (2010/2011).

A tabela apresenta as categorias do IBGE (negra, parda, branca, indígena). Essa classificação (branca, preta, parda e [amarela]) é utilizada pelo IBGE desde 1950 e o grupo indígena desde 2000. Assim, a categoria branca e negra representa os extremos de um *continuum de cores*, e a *parda* abrange vários termos que definem a mistura racial entre pretos e brancos (os ditos *mulatos*, *morenos* e *moreno-claro*).

2.2.2 Os dados do perfil socioeconômico

Uma maneira simples e descritiva de compreender uma situação consiste em olhar e analisar as variáveis estampadas em uma tabela. No entanto, a interpretação requer ir além das considerações sobre a distribuição de dados.

No que se refere à renda das famílias das quais são oriundos os jovens de nossa pesquisa, vê-se que a variação é muito grande, sendo que o número de jovens advindos de famílias com renda variando de um salário mínimo²⁴ a três salários mínimos são a maioria, 43,3%. Podemos perceber, ainda, na tabela, a presença de um percentual de 36,7% dos jovens oriundos de famílias com renda variando de cinco salários mínimos a oito salários mínimos. É identificável, ainda, a participação de um pequeno grupo de 13,3% referente aos jovens advindos de famílias com renda variando de três salários mínimos a cinco salários mínimos.

Tabela 03 - Aspectos socioeconômicos do jovem e sua família

RENDA FAMILIAR						
Quantidade de pessoas que compõe a família	R\$ 200,00 a R\$ 622,00	R\$ 622,00 a R\$ 1866,00	R\$ 3110,00 a R\$ 4976,00	R\$ 1866,00 a R\$ 3110,00	≥ R\$ 5598,00	Total
Até 2 pessoas	1	1	3			5
3 a 6		12	8	4	1	25
7 a 10						0
≥ 10						0
Total (%)	1 (3,3 %)	13 (43,3 %)	11 (36,7 %)	4 (13,3 %)	1 (3,3 %)	30 (100 %)

Fonte: Pesquisa: Bullying: Violências e silenciamentos entre jovens do Ensino Médio em um colégio Militar (2010/2011).

Observando a coluna dos dados levantados acerca do número de pessoas que formam a família dos jovens entrevistados é constatável que a grande maioria dessas famílias se constitui por grupos de no máximo, seis (6) pessoas. Os dados trazidos na fala dos jovens evidenciam uma família composta de no máximo, quatro filhos.

Considerando, ainda, os dados apresentados na tabela acima torna-se visível a desigual distribuição de renda representada pelos grupos dos jovens participantes de nossa pesquisa. Segundo Bourdieu (2008b), uma estrutura social é formada por um sistema hierarquizado de poder e privilégios determinado pelas relações materiais e/ou econômicas. Nesta lógica, a diferente localização dos grupos nesta estrutura social deriva da desigual distribuição de recursos e poderes. Contudo, o próprio Bourdieu, observa:

A posição de um agente na estrutura de posições não deve nunca ser apreendida sincronicamente de um ponto de vista estritamente estático, isto

²⁴ Valor do salário-mínimo no período (2011) da coleta dos dados do perfil sócio-econômico R\$ 545,00 (quinhentos e quarenta e cinco reais) dos entrevistados.

é, como posição relativa (“superior”, “média” ou “inferior”) numa dada estrutura e num dado momento [...], mas sim no sentido da trajetória social que o indivíduo ou o grupo está percorrendo: de ascensão, de declínio, de estabilidade. Isto é tanto mais importante quanto se sabe que as disposições (os *habitus*) tendem a expressar não as posições de classe, mas sim o sentido do trajeto (la pente) que percorre o indivíduo ou o grupo ao qual pertence (BOURDIEU apud NOGUEIRA, 1997, p. 112).

Nesse ponto, vale considerar a compreensão de Canezin Guimarães e Duarte (2009b) a partir da leitura crítica que Bourdieu faz das classes sociais, na perspectiva do sociólogo, o agente social ocupa posições sociais desiguais na sociedade e tal ocupação se dá em razão do volume e da estrutura do capital que possui.

2.2.3 Aspectos socioculturais

Na tabela a seguir é apresentado o cenário sociocultural das famílias dos jovens matriculados no Ensino Médio do Colégio Polivalente Modelo Vasco dos Reis.

Tabela 04 - Aspectos socioculturais

	Pai		Mãe		Total
	Trabalha		Trabalha		
Nível de instrução	Sim	Não	Sim	Não	
Sem escolaridade		1	2		3
Ens. Fundamental incompleto	3		1	2	6
Ens. Fundamental completo	2		2		4
Ens. Médio completo	15		13	1	29
Superior completo	6	1	5	2	14
Pós-graduação	2		2		4
Total (%)	28	2	25	5	60
	(93,3%)	(6,7%)	(83,3%)	(16,7%)	(100%)

Fonte: Pesquisa: Bullying: Violências e silenciamentos entre jovens do Ensino Médio em um colégio Militar (2010/2011).

Observando os dados da tabela constata-se que a dinâmica da família contemporânea mudou. A família patriarcal, com papéis bem definidos de pai provedor e mãe, educadora e das lides domésticas, deu lugar a uma nova formatação de família. Em nosso grupo de pesquisados as mães dos jovens que trabalham fora de casa formam um percentual de 83,3%. Entretanto, os pais ainda apresentam maior índice de escolaridade e se conservam, mais do

que as mães, integrados no mercado de trabalho. Assim é constatável que o trabalho constitui um dos valores básicos desse grupo. Nota-se, também, uma diversidade de escolarização das famílias dos jovens pesquisados.

2.2.3.1 Classificação hierárquica dos meios para obter informação

Os jovens entrevistados, em sua grande maioria, conforme os dados correlacionados na tabela abaixo, como 1ª opção, buscam informações via telejornais. Com efeito, a 2ª opção ficou por conta da informação adquirida pela via oral, ou seja, nos “bate-papos” informais, enquanto que, na 3ª opção é perceptível, ainda, a leitura de jornais ou mesmo de revistas. A 4ª opção dos jovens na busca de informações está nos seus professores. É constatável através dos dados levantados junto aos jovens pesquisados que ao buscar a informação o jovem estudante não o faz por meio do professor, ao menos, esta não seria sua primeira opção

Tabela 05 - Meio de obtenção da informação

Meios	1º	2º	3º	4º	Não utiliza ou não considera esse meio
Jornal escrito	4	6	5	2	5
Jornal falado (rádio)	3	3	4	5	7
Conversando com pessoas	2	10	5	3	4
Não tem se mantido informado			1		9
Jornal falado (TV)	26	1		2	
Revistas (Veja, Isto é, etc.)	1	4	4	6	6
Por meio dos professores	3	3	3	3	7

Fonte: Pesquisa: Bullying: Violências e silenciamentos entre jovens do Ensino Médio em um colégio Militar (2010/2011).

A tabela chama a atenção para um aspecto da sociologia compreensiva de Bourdieu (1976) relativa à interpretação da produção do gosto cultural. Segundo o sociólogo, é na história das experiências de vida dos grupos e dos indivíduos e suas condições objetivas que podemos apreender e compreender as vantagens e desvantagens materiais e simbólicas que assumem.

Maria da Graça J. Setton, socióloga e professora da Faculdade de Educação da USP, faz importante análise acerca da sociologia compreensiva de Bourdieu, especificamente, da obra do autor intitulada *Anatomia da Cultura* (1976); na referida obra, na compreensão da

socióloga, o autor tece críticas tenazes sobre a constituição do gosto cultural dos grupos sociais e dos indivíduos na sociedade capitalista, nesse sentido, afirma a socióloga que “Bourdieu interpreta a formação do gosto cultural de cada um de nós, pondo em xeque um dos consensos mais difundidos de nossa história cultural, o de que *gosto não se discute*”. (SETTON, 2010, p. 2) (itálico, da autora).

Nesse ponto, importa reiterar a análise dos dados do perfil socioeconômico tratado no item 2.2.2 para contrapor ao perfil em análise, o sociocultural, para testificar um patente “descompasso educacional” marcado pela distribuição desigual de bens materiais e imateriais entre os grupos de jovens informantes de nossa pesquisa. Muito bem notado no fragmento da reportagem concedida pela socióloga Setton (2010), a revista CULT:

Ora, diria Bourdieu, em uma sociedade hierarquizada e injusta como a nossa, não são todas as famílias que possuem a bagagem culta e letrada para se apropriar e se identificar com os ensinamentos escolares. Alguns, os de origem social superior, terão certamente mais facilidade do que outros, pois já adquiriram parte desses ensinamentos em casa. Existiria uma aproximação e uma similaridade entre a cultura escolar e a cultura dos grupos sociais dominantes, pois estes há muitas gerações acumulam conhecimentos disponibilizados pela escola. Nesse sentido, o sistema de ensino que trata a todos igualmente, cobrando de todos o que só alguns detêm (a familiaridade com a cultura culta), não leva em consideração as diferenças de base determinadas pelas desigualdades de origem social. Bourdieu detecta então um descompasso entre a competência cultural exigida e promovida pela escola e a competência cultural apreendida nas famílias dos segmentos mais populares (SETTON, 2010, p. 3).

Posto isso, é perceptível sob a ótica bourdiesiana que há uma distribuição desigual do capital cultural ou, melhor dizendo, um acesso desigual à cultura culta. Nesse sentido, os pequeno-burgueses²⁵ vão ficando cada vez mais afortunados em detrimento de uma grande maioria de desafortunados. Com esse argumento, diz Setton (2010), dialogando com Bourdieu, se:

Põe em discussão um dos maiores consensos do século, qual seja, *gosto não se discute*. Ao contrário, para ele gosto não é propriedade inata dos indivíduos. O gosto é produzido e é resultado de um feixe de condições materiais e simbólicas acumuladas no percurso de nossa trajetória educativa. (itálico da autora) (SETTON, 2010, p. 4).

²⁵ Na compreensão de Bourdieu, o pequeno-burguês é um proletário que se faz pequeno para tornar-se burguês [...] retrai-se em uma família estreitamente unida, mas limitada e um pouco opressiva. Não é por acaso que o adjetivo pequeno ou algum de seus sinônimos, sempre mais ou menos pejorativos, pode ser associado a tudo que diz, pensa, faz, tem ou é o pequeno-burguês, inclusive à sua moral que, no entanto é o seu ponto forte: estrita e rigorosa, ela tem qualquer coisa de limitado e forçado, de tenso e susceptível, de tacaño e rígido por força do formalismo e do escrúpulo (apud, NOGUEIRA; CATANI, p. 107-108).

Nesse contexto as lutas entre um polo dominante e outro dominado deverão ser contínuas gerando por sua vez práticas ou estratégias dos agentes, que pode ser individual ou coletiva, e visa à manutenção, apropriação ou expansão do capital disponível e desejado.

No que tange a trajetória escolar dos jovens pesquisados, constatou-se que 80% dos jovens fizeram uma parte de seus estudos em escola particular, outra parte em escola pública, em contrapartida, apenas 20% declararam ter estudado até a data²⁶ da pesquisa, somente em escolas públicas.

Tabela 06 - Trajetória escolar dos jovens participantes da pesquisa

IDADE	Toda em escola pública	Parte em escola particular e parte em escola pública
15/16 anos	1	7
17/18 anos	5	17
Total	6 (20%)	24 (80%)

Fonte: Pesquisa: Bullying: Violências e silenciamentos entre jovens do Ensino Médio em um colégio Militar (2010/2011).

Ao analisar a tabela foi possível constatar que grande parte dos jovens pesquisados forma um grupo de egressos de escolas particulares; trata-se de uma estratégia inconsciente de classe na perspectiva compreensiva de Bourdieu, um investimento sociocultural:

Inseparavelmente, as *estratégias educativas*, conscientes e inconscientes – das quais as estratégias escolares das famílias e crianças escolarizadas são um aspecto particular –, investimentos a prazo muito longo que não são necessariamente percebidos como tais e que não se reduzem, como pensa a economia do “capital humano”, à sua dimensão estritamente econômica e até monetária, já que visam primordialmente produzir agentes sociais capazes e dignos de receberem a herança do grupo, isto é, de serem herdados pelo grupo (BOURDIEU apud NOGUEIRA; CATANI, 2008, p. 116).

Assim, pode-se inferir que os jovens pesquisados e suas famílias oriundas dessa pequena-burguesia foram capazes de renunciar valores tradicionais, inclusive, rompendo laços socioculturais,

As relações de família ou de amizade não podem mais ser para o pequeno-burguês o que são para o proletário, uma garantia contra a infelicidade e a calamidade [...]. São apenas entraves que, custe o que custar, deverão ser destruídos porque a gratidão, a ajuda mútua, a solidariedade e as satisfações materiais e simbólicas que elas proporcionam, em curto prazo, fazem parte

²⁶ Novembro/2011

dos luxos proibidos. (BOURDIEU apud NOGUEIRA; CATANI, 2008, p. 107).

Nesse contexto, os jovens de nossa pesquisa representantes dessa pequena-burguesia migram para espaços educativos dotados de estrutura física e pedagógica de boa qualidade com o objetivo de apreender maior quantidade do capital cultural culto, todavia, resignando-se para alcançar os mais auspiciosos objetivos “escolhe” obedecer ao sistema de exigências rigorosas adotadas pela instituição, assim, o que sobressai é a sua ambição.

2.3 Participação dos Jovens em Grupos Sociais e Atividades de Lazer

Tabela 07 - Participação dos jovens em grupos sociais

Agrupamentos	1º	2º	3º	4º	5º	Não participa desse tipo de grupo
Grupo religioso	15	3	3	2	1	5
Grupo musical	1	5	6	5	3	10
Comunidades virtuais	5	7	3	1	4	10
Grupo esportivo	5	2	2	4	5	12
Outros	1					
Não participo de nenhum grupo	5	1	1	1	7	15

Fonte: Pesquisa: Bullying: Violências e silenciamentos entre jovens do Ensino Médio em um colégio Militar (2010/2011).

Constata-se que o lazer destes jovens é bastante restrito a igreja, redes de relacionamento/internet e prática de esportes. Grande parte do grupo de jovens entrevistados tem na igreja uma opção, inclusive de lazer nos finais de semana. Como afirma Novaes (2005, p. 263), “a religião compõe o mosaico da grande diversidade da juventude brasileira”.

Os jovens declaram serem fontes de lazer e informação as Redes de Relacionamentos. Elas aparecem em 1º lugar em nossa pesquisa. Os tipos de sites mais acessados por eles são o Facebook e o MSN, estes lideram a preferência dos agentes sociais.

Os dados estampados na tabela abaixo revelam como a *internet* por meio de *sites* como Facebook, MSN e tantos outros foram sendo incorporados no dia-a-dia do jovem. O simples toque de uma tecla no computador²⁷ aciona um mundo virtual paralelo ao mundo real.

²⁷ Hoje nas formas mais variadas: tablets, smartphones, iPod, laptops, notebooks.

Um mundo virtual de possibilidades, um portal para o “Mundo de OZ”, mágico, repleto de aventuras, personagens desconhecidas, porém, um elemento complementa esta relação, a violência simbólica em uma de suas formas mais sutis e perversas, o *ciberbullying*. “No mundo real, a agressão tem começo, meio e fim. Na internet, ela não acaba, fica aquele ‘fantasma’”, diz o psicólogo e diretor de prevenção de Violências da ONG *Safernet* Brasil Rodrigo Nejm²⁸. Assim, os dados estampados na tabela n. 08 mostram que os jovens estão acessando cada vez mais *sites* de relacionamentos, estas “ferramentas virtuais” quando mal utilizadas potencializam violências iniciadas no mundo real por meio de e-mails anônimos, mensagens de celular injuriosas, blogs ofensivos e humilhantes – todos fazem parte da violência simbólica.

Tabela 08 - Participação dos jovens nas redes sociais

Sites	1º	2º	3º	4º	5º	Não acessa esse tipo de site
Relacionamentos	14	4	2	1	2	3
Orkut	9	4	8	4	2	2
Facebook	15	7	5		1	1
MySpace				8	14	7
Twitter	1	2	5	8	10	3
MSN	8	13	7	1		
Buscas	8		6	1	1	2
Humor		4	4	2	6	5
Jogos	1	2	1	6	1	6
Literatura e poesia	1	1	3	2	3	6
Livros e obras completas	3	2		1	2	6
Esportes	4	2	3	3	2	4
Notícias	5	1	7	5	4	
Entretenimento	3	6	2	5	2	3

Fonte: Pesquisa: Bullying: Violências e silenciamentos entre jovens do Ensino Médio em um colégio Militar (2010/2011).

²⁸ Declaração dada na Folha de São Paulo, “Jovens enfrentam ofensas e violência no mundo virtual: Tipo de agressão via internet, o ‘ciberbullying’ atinge 46% dos 510 jovens que responderam à enquete da ONG *Safernet*”. Caderno Cotidiano, p. C6. Domingo, 5 de outubro de 2008. Reportagem de Rafael Balsemão - DA REVISTA DA FOLHA.

Lívia Lamblet²⁹, jornalista e analista de mídias sociais e autora do livro “A influência das novas tecnologias na comunicação humana”, acerca do poder de alcance do Facebook, afirma que:

O Facebook conseguiu ultrapassar a marca dos 900 milhões de usuários ativos [abril/2012]. Esse número mostra o quanto as pessoas passam tempo online, e o quanto as redes sociais estão cada vez mais presentes no cotidiano da população mundial. [...] Ao todo, são 300 milhões de fotos compartilhadas todos os dias e 3,2 bilhões de likes e comentários são realizados. Esses são números nunca antes percebidos em nenhum meio de comunicação. Em menos de 1 ano de existência, o Facebook alcançou a marca de 200 milhões de usuários e vem crescendo em escalas gigantescas a partir de então (LAMBLET, 2012, Blog).

Os dados correlacionados pela jornalista, em seu Blog, são reveladores, portanto, vale a pena observá-los traçando uma linha lógica de reflexão em relação ao tema de nossa pesquisa. Segundo a pesquisa divulgada pela Universidade de Gothenburg, através de um estudo chamado *Sweden's largest Facebook study* e divulgado no Blog da jornalista Lamblet (2012), tem-se os dados abaixo apresentados no Quadro 01:

Quadro 01 - Perfil e hábitos dos usuários do Facebook

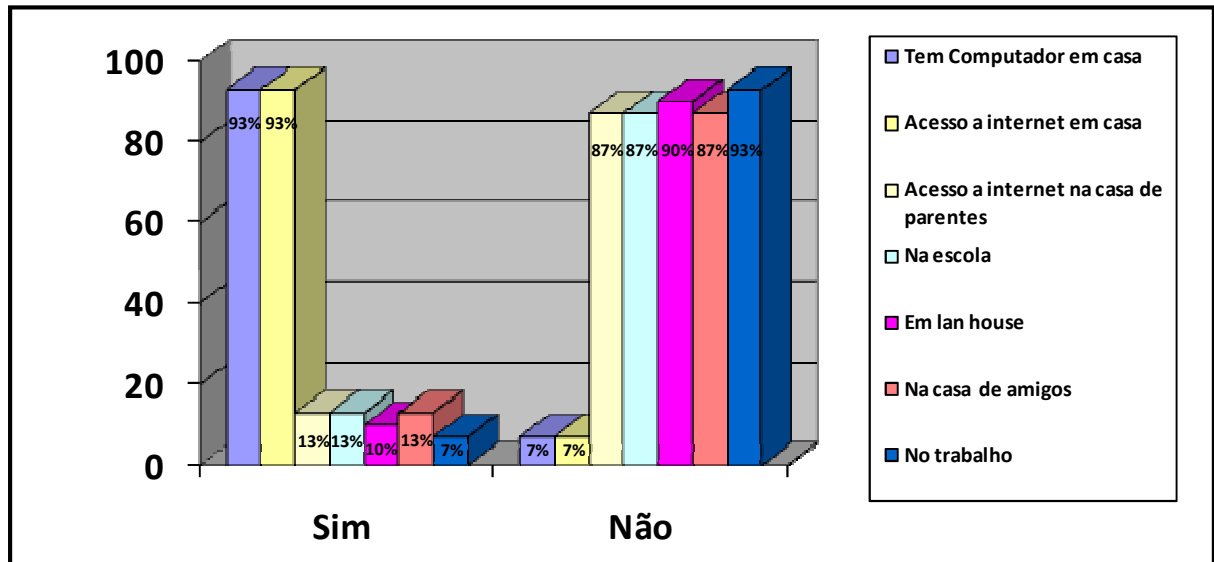
A média diária de uso do Facebook é de 75 minutos ;
Os usuários entram 6,1 vezes por dia no site;
70% dos internautas acessam o portal sempre que ligam o computador ou um dispositivo de leitura;
26% se sentem mal se não puderem entrar no Facebook regularmente;
Mulheres passam em média 81 minutos por dia no Facebook;
Os homens passam em média 64 minutos por dia no Facebook;
Usar a rede social é um hábito primário dos internautas jovens;
Usuários mais velhos usam a rede para conhecer mais pessoas;
67% dos jovens usam o site para passar o tempo;
38% dos usuários compartilham informações negativas no site;
Mulheres escrevem mais sobre emoções e relacionamentos;
Um terço dos homens tenta provocar os outros no Facebook, o que é o dobro do valor para as mulheres;
Mais de 50% dos internautas compartilham informações e conhecimento no Facebook;
As mulheres que usam muito o Facebook também demonstram menos felicidade e menos contentamento com suas vidas;
Um quarto dos usuários afirma se gabar na rede social.

Fonte: (Dados coletados do Blog de Lívia Lamblet, 16-08-2012).

²⁹ LAMBLET, Lívia. Facebook ultrapassa os 900 milhões de usuários ativos. Disponível em: <<http://livialamblet.com/facebook-ultrapassa-os-900-milhoes-de-usuarios-ativos/>>. Acesso em: ago 2012.

As informações estampadas nas tabelas, no quadro e no gráfico [abaixo] inferem que a internet vem contribuindo na formação das subjetividades das juventudes contemporâneas - a *internet*.

Gráfico 01 - Meios de acesso à internet



Fonte: Pesquisa: Bullying: Violências e silenciamentos entre jovens do Ensino Médio em um colégio Militar (2010/2011).

Cavalcante (2010) em seu trabalho de pesquisa infere o que os dados empíricos de nossa pesquisa confirmam:

Os espaços de sociabilidade e formação alargaram-se na sociedade contemporânea. Não somente a escola é detentora e maior transmissora de conhecimento. Na sociedade informacional, a informação está presente nos meios de comunicação, nas mídias, e em especial, na Internet, meio de fácil acesso aos bens culturais da humanidade (CAVALCANTE, 2010, p. 22).

Os dados indicam que o jovem estudante do Colégio Militar Polivalente Modelo Vasco dos Reis tem acesso a computadores e às redes sociais em sua própria casa. Isso significa uma inserção destes jovens na sociedade informacional em busca de interação na rede social, cujo objetivo é a expansão do grupo de amigos. Como agentes sociais ao adquirir um capital cultural e simbólico, procuram estratégias que legitimem as concepções que elaboram para a interpretação de mundo. Entretanto, vale lembrar o campo virtual é ainda um espaço desprovido de regras capazes de normatizar, pontualmente, as práticas comunicativas na web. Certamente que as relações virtuais carecem de uma legislação específica, porém,

mais do que leis reguladoras é preciso que se construam políticas públicas eficientes dotadas de programas voltados para práticas educativas voltadas para uma comunicação cidadã.

Em razão desta vulnerabilidade virtual, os jovens agressores e as jovens vítimas de agressões no espaço escolar tendem a expandir as práticas de violências [*bullying*] ocorridas na escola para o campo virtual, na *internet*, por meio das redes sociais tais como *Orkut*, *Facebook*, *MSN*, nesta senda, o *bullying* ganha uma nova roupagem - o *ciberbullying*.

2.4 Jovens: corpos dóceis... o uniforme e outros recursos disciplinadores

Silva (2011) escreve artigo³⁰ promovendo uma interlocução entre Foucault e Bourdieu, com a temática “Disciplinação, corpo e habitus: uma interlocução entre Foucault e Bourdieu” e faz a seguinte constatação:

Nessa era de uma sociedade disciplinadora, que reconhecemos ainda a sua presença nos tempos atuais, as instituições disciplinares funcionam como instituições de sequestro, especialmente do tempo, dos corpos e das forças dos indivíduos que estão sujeitos à sua lógica (SILVA, 2011, s/p.).

O uso e a exigência regular do uniforme no Colégio Militar seria apenas mais um recurso do colégio para assegurar a identificação e segurança de seus alunos se não fosse a grande semelhança deste uniforme com o traje da Polícia Militar. O fato é que o uniforme carrega, em sua essência, uma série de significados que a princípio devem ser incorporados pelos jovens estudantes assim que iniciam os estudos no colégio. O uniforme, então, se traduziria em outro recurso aplicado como meio de disciplinar e tornar dócil os corpos.

Segundo Silva (2011), Foucault destaca que:

Houve durante a época clássica uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Se encontrou facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam (FOUCAULT apud SILVA, 2011, p. 2).

Em sua análise, Silva (2011) faz uma interlocução com o sociólogo Pierre Bourdieu acerca do papel do corpo humano no ambiente físico. No caso de nossa pesquisa, o espaço do Colégio Militar, é possível inferir de que modo seriam incorporados os valores morais,

³⁰ DISCIPLINAÇÃO, CORPO E HABITUS: Uma interlocução entre Foucault e Bourdieu. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/disciplinacao-corpo-e-habitus/73768/#ixzz23leO0zsQ>>. Acesso em: ago 2012.

adotados por aquele campo. Para o sociólogo francês, “é imprescindível que se analise o corpo para se compreender os processos sociais que se implementam”, considerando que para Bourdieu “aprendemos por meio do corpo” (BOURDIEU apud SILVA, 2011, s/p.).

Além de Foucault, a abordagem bourdiesiana nos possibilitou perceber no contexto do Colégio Militar que o uniforme teria além de sua utilidade primária, voltada para a identificação da escola (cores, nome e símbolo), segurança do estudante e o despertar no estudante do sentimento de pertencimento a um grupo; a função coercitiva de impor a disciplina nos moldes dos parâmetros militares.

Cabe ressaltar que a disciplina surge no contexto de imposição de regras que são internalizadas e obedecidas de forma naturalizada pelos agentes. Trata-se de uma interiorização de valores, na abordagem de Bourdieu, um *Habitus*. Para o sociólogo, “um *Habitus* produz a prática, porque ela é produto da relação dialética entre a situação (condições objetivas estruturais) e um *Habitus*.” (BOURDIEU apud CANEZIN GUIMARÃES, 2006, p. 114).

É uma estrutura estruturada que se torna ao mesmo tempo estruturante através das ações, sentimentos, pensamentos e atitudes dos agentes sociais, mediante um componente físico que é o corpo. O que está inscrito no mundo é um corpo para que se possa existir um mundo, incluído no mundo, mas segundo um modo de inclusão irredutível à simples inclusão material e espacial (BOURDIEU apud SILVA, 2011, s/p.).

A imposição do uso cotidiano do uniforme, dentro dos padrões de exigência a seguir descritos, é exemplo taxativo do modo disciplinador adotado pelo colégio militar, campo de nossa pesquisa para controlar os corpos dos agentes sociais. O uniforme na sua forma atual ostenta insígnias, símbolos, divisas.

No início da implantação do colégio o uniforme militar não era obrigatório. Embora temessem a resistência dos jovens alunos a administração do colégio manifestou surpresa com a aceitação do uso regular do uniforme, um protótipo dos uniformes da Polícia Militar de Goiás.

Os jovens matriculados devem trazer em seu uniforme bordados quatro símbolos comuns: 1. **O Brasão do CPMG** - bordado diretamente na manga esquerda da camisa ou blusa, de forma centralizada; 2. **A Bandeira do Estado de Goiás**, bordada diretamente na manga direita da camisa ou blusa; 3. **Distintivo de Unidade Escola**, preso ao botão do bolso superior esquerdo das túnicas e no botão do bolso esquerdo da camisa de manga curta, por um suporte de couro na cor preta, e, finalmente, uma 4. **Plaqueta de Identificação** - constituída

por uma plaqueta de metal, na cor dourada com letras pretas, presa logo abaixo da costura superior do bolso direito da camisa de manga curta e na mesma posição da alça direita da bata.

Depois, dos adereços comuns a todos os estudantes, são afixados os específicos a cada ano cursado. O jovem estudante da segunda fase do ensino fundamental deve bordar em seu uniforme um traço oblíquo e, ao lado, o chamado laço húngaro, divisa dos oficiais do passado. Para cada ano cursado, acrescentam-se mais uma insígnia. Os uniformes dos jovens do ensino médio ostentam uma estrela grande de cinco pontas, de cor amarela, insígnia do oficial e, próxima a ela, acrescenta-se uma estrela menor para cada série cursada.

A coordenação disciplinar fiscaliza os uniformes dos jovens estudantes rigorosamente, além da postura física. O uso indevido de distintivos ou insígnias, ou ainda, o uso do uniforme faltando quaisquer de suas peças (cinto, sapato, coturno, boina, distintivo, etc.) gera advertências e repreensões. Enfim, o conjunto do uniforme deve apresentar uma “aparência cuidada” e os cabelos cortados no padrão, inclusive, deixar de cortar o cabelo na forma regulamentar e nos prazos previstos implica em transgressão disciplinar de natureza média [regulamento aplicado aos homens]. As jovens devem manter os cabelos amarrados na forma do coque preso com a redinha para os cabelos.

A pesquisa de Canezin Guimarães et al (2007), constatou que:

A escola tem como recurso disciplinador, a figura do pelotão, ou seja, os alunos organizam-se em filas no pátio, antes e depois das aulas, com a finalidade de receberem instruções e informações, além de exercitam o ritual militar e as regras de disciplinamento (CANEZIN GUIMARÃES et ali., 2007, p. 108).

Estas regras são inculcadas e reforçadas dentro das formalidades exigidas pela instituição da Polícia Militar. A ênfase no aspecto disciplinar é justificada com o argumento de que na “doutrina militar não existe disciplina consciente [...] esperar que conscientemente [o jovem] tenha noções de respeito e dedicação aos estudos na prática não funciona” (Depoimento do Oficial da PM e Diretor do Colégio Militar Hugo de Carvalho Ramos apud CANEZIN GUIMARÃES et al, 2007, p. 107).

O depoimento do diretor do Colégio Militar Hugo de Carvalho Ramos no contexto do ano de 2007³¹, absolutamente, em nada difere da realidade constatada nesta pesquisa no Colégio Polivalente Modelo Vasco dos Reis. Os elementos da pesquisa coletados no campo

³¹ Pesquisa de campo publicada no artigo “*Jovens estudantes e os significados simbólicos das agências formadoras*”- Coord. pela prof. Dra. Maria Tereza Canezin Guimarães, 2007.

descrevem uma escola que vai sendo constituída por meio de paradigmas positivistas³², com rígidos controles (horários, corpo, espaço físico). Uma escola concebida para controlar e manipular de acordo com as relações de poder de classes, para Bourdieu (2010), relações de poder determinadas pelo poder material ou simbólico acumulado pelos agentes envolvidos nas relações. Na perspectiva bourdiesiana, os “sistemas simbólicos” atuam como instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e conhecimento e asseguram a dominação de uma classe sobre outra a partir de instrumentos de imposição da legitimação, “domesticando” os dominados. “O campo de produção simbólica é um microcosmos da luta simbólica entre as classes: é ao servirem os seus interesses na luta interna do campo de produção (e só nesta medida) que os produtores servem aos interesses dos grupos exteriores do campo de produção” (p. 12). A luta de classes fica retratada na teoria de Bourdieu como uma luta pelo domínio do poder simbólico, que é travada nos conflitos simbólicos cotidianos. Esta luta se dá também a partir do embate travado entre os especialistas da produção simbólica legitima o “poder de impor - e mesmo de inculcar - instrumentos de conhecimento e de expressão (taxionomias) arbitrários - embora ignorados como tais - a da realidade social” (BOURDIEU, 2010, p. 12).

Notadamente, “as ações do agente no campo são medidas pela capacidade de participação no jogo, e o bom jogador é aquele aprendeu o sentido do jogo [...]” (CANEZIN et al, 2007, p. 122).

Em prol do poder são travadas lutas, cotidianamente, seja pelo capital cultural simbólico acumulado, seja pelo capital econômico, estes, visivelmente marcados pelas ligações “às diferentes classes sociais”³³ que o agente ocupa. A distinção se dá pelo uso do tênis “de marca”, da camiseta de *grife*, do aparelho celular dotado de alta tecnologia, *iPad*, *iPod*, *Smartphone*, *iPhone* e/ou *Tablets*; enfim, uma diversidade de tipos de capitais - como o econômico, cultural, social, simbólico. Assim, de acordo com a quantidade de capitais acumulados por cada sujeito, fica conformada a posição social de cada um deles.

Ora, com respaldo na abordagem de Bourdieu, pode-se inferir que a escola (militar) cumpre a “função da legitimação da ordem social”, inclusive, “confirmando e reforçando um *habitus* de classe que, constituído fora da Escola” vai se perpetuando a estrutura de relações

³² O paradigma positivista tem como marcas: a racionalidade; o reducionismo; o mecanicismo; a dissociação entre sujeito/objeto, teoria/prática, teoria, prática, corpo/mente; valorização daquilo que é quantificável como cientificamente viável, utilizando a matemática como instrumento de validação do conhecimento; rigor metodológico, naturalidade e objetividade do pesquisador.

³³ Cf.: a Reprodução de Pierre Bourdieu (2008, p. 244).

de classe e um “modo de vida” pautado no regime militar, além, do “restabelecimento da ordem”.

A rigor, o(a) jovem que não se apresenta de modo adequado com o regulamento recebe punições que vão da perda de pontos até o convite para retirar-se da escola, depende da reincidência do(a) estudante. Importa ressaltar que a figura do chefe de turma é exercida por um(a) colega, situação que muitas das vezes causa desconforto, além do que, acirra as relações que vão se configurando em relações de força e poder, intensificando as desigualdades, entre agentes, resultando nas variadas formas de violência, dentre as quais, destaca-se aqui o *bullying*.

Certamente, a natureza desta relação vai sendo desenvolvida sob a lógica de dominantes-dominados, onde os primeiros impingem sobre os segundos a violência simbólica. Violência esta compreendida por Bourdieu como arbitrária e socialmente vinculada a uma dada classe e cultura legitimada pela instituição escolar.

Nesta abordagem, a violência simbólica é uma “violência que se exerce com a cumplicidade tácita dos que a sofrem e também, com a frequência, dos que a exercem, na medida em que uns e outros são inconscientes de exercê-la ou de sofrê-la” (BOURDIEU, 1997, p. 22); e é exercida por agentes dominantes ou instituições, que estabelecem o que é reconhecido como legítimo no campo. Notadamente, Bourdieu estuda a escola como uma instituição na qual esta violência é comum, na medida em que determinados conhecimentos e cultura são selecionados e apresentados como melhores do que os outros.

É sabido, o capital cultural identifica-se sob a forma de conhecimentos e habilidades adquiridos quer na família, quer na escola. O capital simbólico refere-se aos diferentes tipos de capital envolvidos e/ou valorizados no campo. Esse capital confere poder e legitimidade – poder simbólico - ao agente que o possui a partir de seu reconhecimento dentro de determinado campo. Sobre sua eficácia, Bourdieu afirma que:

Exerce-se não no plano da força física, mas sim no plano do sentido e do conhecimento. [...] os agentes sociais e os próprios dominados estão unidos ao mundo social [...] por uma relação de cumplicidade padecida que faz com que certos aspectos deste mundo estejam sempre além ou aquém do questionamento crítico. É por intermédio dessa relação obscura de adesão quase que se exercem os efeitos do poder simbólico (BOURDIEU apud LINS, 2000, p. 60).

Neste sentido, na visão de Bourdieu (2010), o poder simbólico “é um poder que aquele que lhe está sujeito dá àquele que o exerce, um crédito com que ele o credita, uma *fides*³⁴, uma *auctoritas*, que ele lhe confia pondo nele a sua confiança. É um poder que existe porque aquele que lhe está sujeito crê que ele existe” (BOURDIEU, 2010, p. 188).

Assim sendo, “as produções simbólicas” devem suas propriedades mais específicas às condições sociais de sua produção e, mais precisamente, à posição do produtor no campo de produção. Nesta perspectiva, diz Bourdieu,

O campo de produção simbólica é um microcosmos da luta simbólica entre classes: é ao servirem os seus interesses na luta interna do campo de produção (e só nesta medida) que os produtores servem os interesses dos grupos exteriores ao campo de produção (BOURDIEU, 2010, p. 12).

A noção de violência simbólica complementa esta relação. Assim diz Bourdieu (1997): “ela é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita dos que sofrem e também, com frequência, dos que exercem, na medida em que uns e outros são inconscientes de exercê-la ou de sofrê-la” (BOURDIEU, 1997 p. 22); é exercida por agentes dominantes e/ou instituições, que estabelecem o que é reconhecido como legítimo no campo.

Contrariamente à ideia mais divulgada que faz da escola um reflexo e um instrumento da reprodução social, a obra *A Reprodução* tenta desenvolver a noção da violência simbólica. De fato Bourdieu (2008), expõe aí os determinismos e a força da coação social, o que causa inúmeras críticas, principalmente no meio dos educadores (sindicatos, associações etc.), diz ele:

[...] Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força (BOURDIEU, 2008, p. 25).

Por meio, do conceito de violência simbólica Bourdieu busca desvendar os mecanismos ocultos de dominação. Estes fazem com que os agentes naturalizem as formas de pensar e agir hegemônicas, pois aparecem como legítimas. As agências socializadoras pelo exercício da autoridade formam agentes que incorporam *hábitos*. Para Bourdieu, a escola constitui uma das principais agências formadoras na medida que pelos rituais pedagógicos -

³⁴ **Fides** era na mitologia romana a personificação da palavra dada. Era representada como uma idosa de cabelos brancos, sendo entendida como mais velha que o próprio Júpiter. Desta maneira pretendia-se transmitir a noção que a palavra dada, o compromisso, era a base da sociedade e da ordem política. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Fides>>. Acesso em: ago. 2012.

conteúdos, programas, práticas linguísticas, métodos de trabalho e de avaliação – exercitam uma violência simbólica em relação aos alunos de classes populares.

Em uma de suas últimas entrevistas³⁵, concedida com exclusividade a Revista REPÚBLICA, o sociólogo francês afirmou ao entrevistador Luciano Trigo, “[...] A violência simbólica se funda na fabricação contínua de crenças no processo de socialização, que induzem o indivíduo a se enxergar e a avaliar o mundo seguindo os critérios e padrões do discurso dominante” (BOURDIEU, 2002, p. 51).

Segundo Bourdieu, a violência simbólica é “o poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 2010, p. 7-8). E acrescenta:

A violência simbólica como constrangimento pelo corpo. Para que a dominação simbólica funcione é necessário que os dominados tenham incorporado as estruturas segundo as quais os dominantes os apreendem; que a submissão não seja um acto de consciência susceptível de ser compreendido na lógica do constrangimento ou na lógica do consentimento. (BOURDIEU, 2002, p. 231).

Assim, a violência é uma realidade em diferentes sociedades e assume traços particulares. O problema não é local, mas, universal. As respostas que se dão a ela também estarão marcadas por uma diversidade cultural e pelas relações de poder conquanto estabeleçam as normas sociais.

Neste cenário, cabe ainda ressaltar que a escola como instituição de formação vive o que Sposito (2001) afirma ser uma crise da sua eficácia socializadora. Lucinda, Nascimento e Candau (2001) consideram que a escola vive uma crise de identidade. Abramovay (2005) enfatiza haver momentos de inação³⁶ e omissão, o que causa uma sensação de impunidade entre os alunos.

Neste contexto, a teoria de Bourdieu tem o mérito de viabilizar o aprimoramento do pensamento e reflexão, além de apontar diversas possibilidades de se pensar a escola em uma perspectiva sociológica. A ideia é compreender as diversas manifestações da violência na modalidade *bullying*, a relação destes conceitos com o poder e outras manifestações dentre os agentes sociais nos campos, notadamente, no *lugar/espço social* em que está situado o colégio militar; certamente, o olhar sociológico de Bourdieu tem esse caráter de restabelecer reflexividade para o entendimento amplo deste fenômeno das sociedades contemporâneas.

³⁵ Dois meses antes de sua morte.

³⁶ Desocupação; ócio entre os alunos.

CAPÍTULO III

BULLYING: A MISÉRIA DA VIOLÊNCIA ENTRE JOVENS

Este capítulo tem o propósito de desenvolver reflexões em torno das diversas manifestações do *bullying*, tendo como referência os dados coletados na pesquisa de campo realizada junto a jovens do Ensino Médio do Colégio da Polícia Militar do Estado de Goiás Polivalente Modelo Vasco dos Reis.

Em sua obra *A Miséria do Mundo* (2007), Bourdieu aconselha na parte destinada *Ao leitor* “não deplorar, não rir, não detestar, mas compreender.” Nesse espírito de respeito ao grupo dos jovens investigados e ao campo da pesquisa e seus agentes sociais passamos a correlacionar elementos coletados, ou seja, a entonação da voz, “apagadas pela transcrição, como toda a linguagem do corpo, gestos, postura, [...], olhares, e também nos silêncios, nos subentendidos e nos lapsos.” (BOURDIEU, 2007, p. 10). A transcrição atenta e minudenciada é a atitude necessária para a compreensão das formas manifestas das violências, especificamente, na modalidade *bullying*; nesse passo, o trabalho terá a finalidade de apreender as representações sociais produzidas, a priori, pelos jovens acerca do *bullying*.

Representações sociais, genericamente, são modos de pensar, são concepções de mundo, discursos, imanentemente constitutivos da forma como os agentes produzem suas condições históricas de existência. Nesse sentido, Canezin Guimarães et alii (2007), afirma:

Representações sociais, genericamente, são modos de pensar, concepções de mundo, discursos, imanentemente constitutivos da forma como os agentes produzem suas condições históricas de existência. Como pontua Lefort (1983), a diversidade das matrizes de representações existentes expressa visões de sociedade e é produto de uma elaboração coletiva reciprocamente articulada e, ao mesmo tempo, díspar. Assim, não são falsas ou verdadeiras, mas no sentido apresentado por Lefebvre (1983, p. 55), são “*ao mesmo tempo falsas e verdadeiras: verdadeiras como respostas aos problemas reais e falsas à medida que dissimulam objetivos reais*”. Constituem-se, como conteúdo dos sistemas simbólicos, em instrumentos estruturantes da comunicação e de conhecimento e têm o poder de condicionar os objetos que nomeiam. Permeando os diferentes campos, tendem a expressar formas de relações de poder, bem como significações sobre o espaço e o lugar dos agentes, qualificando ou não a natureza de suas presenças e definindo as possibilidades e os limites de suas ações (CANEZIN et al., 2007, p. 37).

A ideia de nossa investigação empírica segue esta abordagem teórica a qual consiste, exatamente, na busca de conhecer e compreender em uma perspectiva bourdiesiana, como os jovens, representam o *bullying*, dentro de uma instituição pedagogicamente, conservadora.

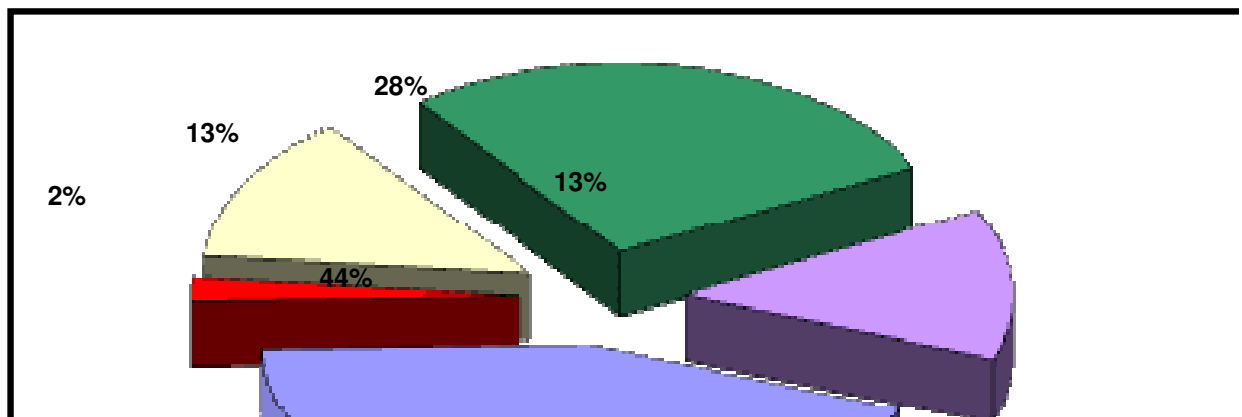
Assim, feita esta breve digressão conceitual serão apresentados dados quantitativos e análise das falas, sentimentos, gestos e silêncios dos jovens selecionados para a entrevista.

3.1 Lugar da Formação para o Disciplinamento

Nesse tópico são expostos elementos que configuram o modo de representar o lugar de formação pelos alunos entrevistados. Utilizando a abordagem bourdiesiana pode-se inferir que grande parte dos jovens, das classes populares, tem uma percepção de escola como estratégia de superação das condições sociais de classe. O conceito de estratégia é também referência analítica. Refere-se ao sentido prático para agir que advém da capacidade de os agentes participarem do jogo em diferentes campos (CANEZIN GUIMARÃES; QUEIROZ apud CANEZIN GUIMARÃES, 2007, p. 51).

O panorama dos dados estampados no **gráfico 02** informa por meio de uma classificação percentual, as razões pelas quais se deu a escolha dos alunos do colégio militar, nosso *lugar* da pesquisa. O quesito ‘ensino de qualidade’ aparece em primeiro lugar, seguido de ‘influência da família’, ‘disciplina rigorosa’ e ‘falta de opções’.

Gráfico 02 - Motivos de escolha pelo Colégio Militar



Fonte: Pesquisa: Bullying: Violências e silenciamentos entre jovens do Ensino Médio em um colégio Militar (2010/2011).

A escola para os jovens pesquisados é uma referência simbólica dotada de sentido e significação: “*o ensino é de boa qualidade; minha família fazia ‘gosto’ que eu estudasse neste colégio!*” (Jovem 3º ano). De outro modo, para outros “a escola constitui um espaço social no qual eles frequentam para atender às expectativas dos pais, embora não estejam

plenamente satisfeitos com os rígidos controles nela instituídos (horário, espaço físico)” (CANEZIN GUIMARÃES et al., 2007, p. 62).

A influência da família no processo de escolha da instituição escolar parece estar ligada ao nível cultural do pai ou da mãe. Nesse sentido, Bourdieu (2008) entende:

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. (BOURDIEU, 2008a, p. 41-42).

Ainda sobre a declaração do jovem do 3º ano que narra sobre a importância e o gosto de sua família em razão de seus estudos no Colégio Militar. Nesse sentido, afirma Bourdieu (2008):

As crianças [Os jovens] das classes médias devem à sua família não só os encorajamentos e exortações ao esforço escolar, mas também um *ethos* de ascensão social e de aspiração ao êxito na escola e pela escola, que lhes permite compensar a privação cultural com a aspiração fervorosa à aquisição da cultura (BOURDIEU, 2008a, p. 48).

A noção da constituição do *habitus* primário pode nos auxiliar pensar em como essa referência simbólica é apreendida, não de forma mecânica, mas produto de uma aplicação sistemática de princípios coerentes que passa da prática para a prática não necessitando de explicitação e conscientização³⁷.

Além de ser responsável pela geração de práticas, é importante ressaltar que o *habitus* é responsável também pela classificação de práticas. É na relação entre essas duas capacidades que o *habitus* se define, a saber, a capacidade de produzir práticas classificáveis e a capacidade de diferenciar e de apreciar essas práticas e seus produtos a partir de um sistema de classificação. Esse potencial do *habitus* permite identificar os gostos e os estilos de vida que se constituem no espaço social, enquanto traços distintivos associados à posição correspondente em determinado campo social.

Lahire (1997)³⁸ sociólogo francês, partidário da microsociologia, volta seu olhar e sua pesquisa para a análise da configuração familiar. No decorrer de sua pesquisa o sociólogo francês constatou que “[...] qualquer que seja a situação escolar [do jovem] da criança, [os

³⁷ Para Hong (1999), a não necessidade desse nível de conscientização, na teoria sociológica de Bourdieu, não tem a dimensão subjetiva de inconsciente concebida pela Psicologia, mas faz menção ao “inconsciente social”, que se origina no campo social e que é responsável pela naturalização dos condicionamentos.

³⁸ O resultado de seu trabalho de pesquisa rendeu um livro intitulado *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*, publicado no Brasil em 1997.

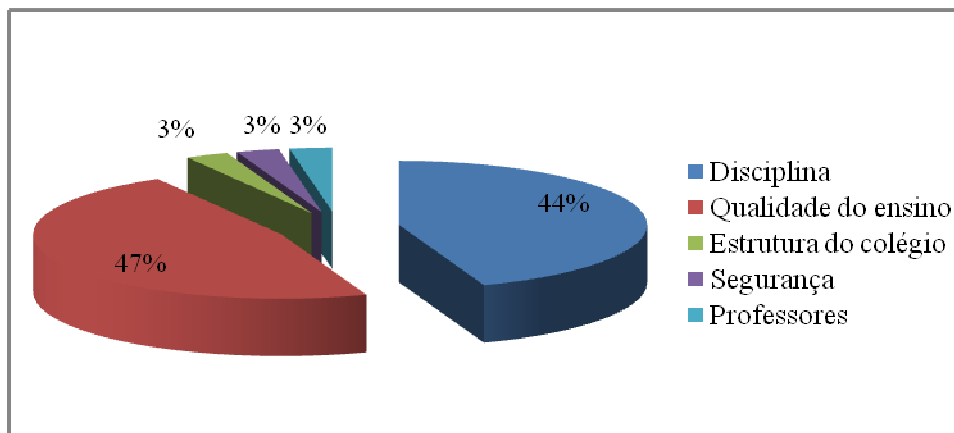
pais] têm o sentimento de que a escola é algo importante e manifestam a esperança de ver os filhos ‘sair-se’ melhor do que eles” (LAHIRE, 1997, p. 334). Com esta digressão queremos reafirmar dizer que o jovem de nossa pesquisa é influenciado por sua família.

A maioria dos jovens entrevistados ao responderem ao questionário afirmou que *com a disciplina militar, a regra funciona*; razão pela qual, teriam escolhido estudar neste tipo de colégio compreendendo que era *o melhor para seu futuro*. É perceptível no gráfico um grupo considerável de jovens busca o Colégio Militar confiado no rigor da disciplina aplicada pela instituição. Bourdieu (2008) assim compreende este tipo de comportamento:

A estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social pela escola condiciona as atitudes frente à escola e à ascensão pela escola - atitudes que contribuem, por uma parte determinante, **para definir as oportunidades de se chegar à escola, de aderir a seus valores ou a suas normas e de nela ter êxito** ((BOURDIEU, 2008a, p. 49) (negritei).

Veja o gráfico 03, o qual confirma esta assertiva:

Gráfico 03 - Pontos de valoração pelos pais



Fonte: Pesquisa: Bullying: Violências e silenciamentos entre jovens do Ensino Médio em um colégio Militar (2010/2011).

A imagem do Colégio ligada à disciplina [44%], à ordem, aliada a qualidade de ensino [47%], possibilitou a adesão dos pais, que atribuíram a ele [o Colégio] a tarefa de solucionar os possíveis problemas de transgressão dos filhos. Os pais e os jovens, de modo incondicional, aderiram à rigidez de comportamento imposto pela escola, valorizando a frequência regular às aulas, a “aparência cuidada” dos filhos, o não envolvimento com drogas. O depoimento de um dos jovens participantes da pesquisa:

Escolhi o colégio militar por influência de meus pais, por entender que a disciplina rigorosa aplicada pela escola reverteria em um ensino de

qualidade [...], acho que o rigor e as exigências no cumprimento de horários da chegada são importantes (Jovem³⁹ 3º ano).

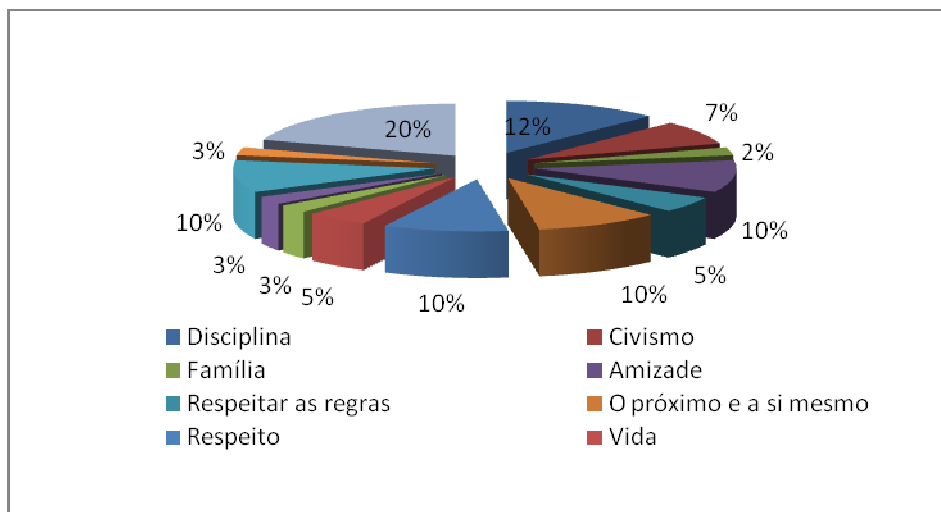
A experiência escolar do jovem informante, confirma a pesquisa realizada por Canezin Guimarães et al (2007) acerca da *adesão sem resistência ao sistema disciplinar do Colégio Militar; um conformismo ativo*, na medida que ele se ajusta sem questionar os padrões instituídos pela geração adulta.

Também, chama a atenção, o fato de que a maioria dos jovens alunos demonstra visão positiva da escola. Os resultados de nossa pesquisa empírica denunciam que grande parte dos jovens acredita que o Colégio militar realmente foi a melhor escolha.

Ao discorrer sobre a estrutura da escola militar e seu funcionamento, os agentes sociais universo de jovens participantes da pesquisa empírica, deixam transparecer um conformismo ativo, ou seja, uma visão de mundo ancorada no modo de pensar das gerações adultas, valorizando a submissão e a disciplina, tanto que os termos “organização” e “ordem” aparecem reiteradamente, em suas falas.

No gráfico abaixo, fica explícita que a ‘disciplina’, o ‘respeito’, o ‘respeito às regras’ e aos ‘professores’ são atitudes e valores reforçados cotidianamente pelo Colégio Militar e incorporado pelos jovens estudantes.

Gráfico 04 - Valores ensinados pelo Colégio Militar



Fonte: Pesquisa: Bullying: Violências e silenciamentos entre jovens do Ensino Médio em um colégio Militar (2010/2011).

³⁹ Os pesquisados que são identificados como “jovem do 3º ano” ou, “jovem do 1º ano”, ou ainda, “jovem do 2º ano” são aqueles que responderam ao questionário semi-estruturado, anexo.

Os jovens de nossa pesquisa verbalizaram, de certo modo, identificação, com certos os valores, além da disciplina rigorosa imposta pelo Colégio. Os instrumentos disciplinares baseados em punições segundo o padrão militar são aceitos e bem tolerados na medida em que é possível obter melhor, qualidade de ensino.

Quanto à rigidez da disciplina, os nossos entrevistados afirmam:

[...] meu colégio tenta mostrar um pouco de organização [...] as regras, em geral são boas, mas agente tenta burlar, principalmente, aquele uniforme [...] se o aluno não cumpre as regras é convidado a sair do colégio [...], mas se o aluno entrou no colégio tem que aceitar as regras, né?! (Marcos⁴⁰).

[...] essa organização é boa e a escola fica bem melhor, mas, o que é *chato* é a obrigatoriedade do uso do uniforme [...] ele [o uniforme] é quente, na verdade acho que ninguém gosta daquele uniforme! (Douglas⁴¹).

Repetidas foram as vezes em que os jovens reiteraram a frase “[...] *mas, eu quero é passar no vestibular...*” Inferre-se dessa assertiva que o Colégio representa na vida destes jovens a possibilidade de ascensão social e melhor qualidade de vida. Além do mais, os jovens de nossa pesquisa demonstraram ter incorporado um *habitus* referente ao comportamento e aos valores da instituição militar de ensino. Veja o exemplo de Marcos: “[...] *Nosso colégio tem uma hierarquia [...]; aqui tem organização [...], é bom porque na nossa sociedade ninguém está respeitando ninguém [...], é difícil, eu sei, mas eu gosto!*”

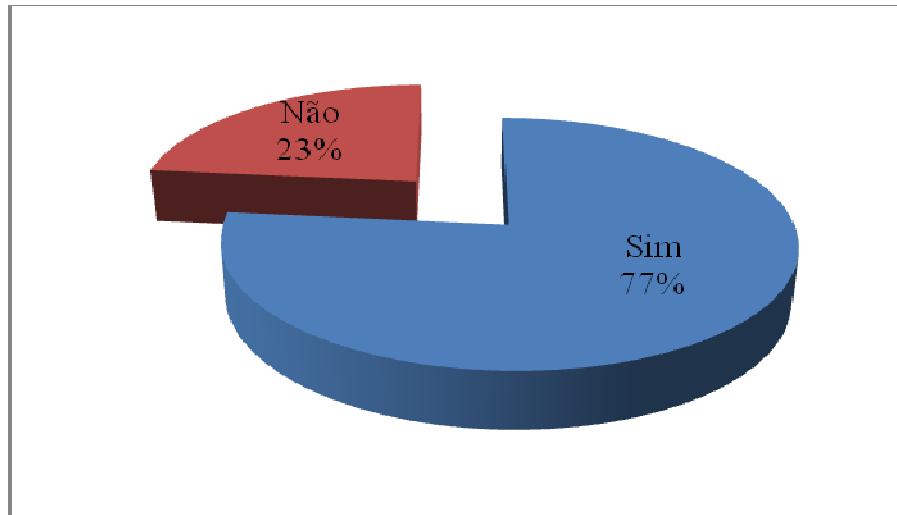
As assertivas de Marcos, “nosso colégio”, “é difícil, mas eu gosto”, demonstram que o sentimento de adesão e pertencimento militar tem sua origem nas práticas militares cotidianas incorporadas no espaço do Colégio Militar. Este trabalho de inculcação deve durar o bastante para produzir uma formação durável, o *habitus*, que segundo Bourdieu e Passeron (2008b) “é um produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da ação pedagógica e por isso de perpetuarem-se nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado [...]” (BOURDIEU e PASSEROUN, 2008b, p. 44).

Questionados sobre a concordância ou não com a disciplina da escola somente 23% dos jovens alunos afirmam não concordar.

⁴⁰ Marcos – Codinome atribuído a um dos jovens participantes da entrevista.

⁴¹ Douglas - Codinome atribuído a outro jovem participante da entrevista.

Gráfico 05 - Concordância dos alunos com a disciplina da escola



Fonte: Pesquisa: Bullying: Violências e silenciamentos entre jovens do Ensino Médio em um colégio Militar (2010/2011).

É evidente, está estampado no gráfico acima que os jovens entrevistados incorporaram os princípios militares sem resistências. Neste ponto, abre-se um parêntese para reiterar que os jovens entrevistados à época da pesquisa estavam finalizando os estudos do 3º ano do Ensino Médio, mesmo assim, era perceptível (linguagem corporal) em nenhum momento esses jovens demonstravam certo alívio por alcançar o final do curso, ao contrário, suas falas defendem a submissão do jovem estudante a disciplina militar [77%], e mais, muitas das vezes, ao se referirem ao Colégio o fazem como, se ainda, fossem permanecer. É expresso desejo de pertencimento ao modelo cultural de jovem proposto pelo Projeto de Ensino Militar transparecendo consciência dos obstáculos para a sua participação e a possibilidade de acesso aos bens materiais e simbólicos da sociedade, em razão de sua condição de classe.

3.2 Jovens do Polivalente Modelo Vasco dos Reis: jovens que foram entrevistados

Ampliar a análise de quem são os jovens estudantes do Colégio Militar Polivalente Modelo Vasco dos Reis, quais seus modos de pensar e agir, suas necessidades e atitudes diante do *bullying*, é um exercício reflexivo que se impõe. Isso significa apreender as representações sociais desses jovens, peculiarmente, inseridos em uma escola diferenciada da rede pública de ensino, um colégio estadual adaptado à lógica de uma instituição escolar e militar.

De acordo com os dados coletados no processo de investigação sobre os jovens pesquisados, observou-se, dentre os quais que três, são oriundos de bairros distintos da cidade de Goiânia, tais como: Setor Oeste, Novo Horizonte e Pedro Ludovico; apenas um dos entrevistados, reside no Setor dos Afonsos na cidade de Aparecida de Goiânia⁴².

Essa investigação não tem a pretensão de traçar uma tipificação dos jovens, tampouco homogeneizar suas falas. O estudo pretende discutir a pluralidade juvenil no grupo social, imersos no campo escolar. Marcos, Miriam, Douglas e Eunice⁴³ são jovens com estilos de vida distintos, mas ao mesmo tempo têm uma história de vida marcada pelas condições sociais em que estão inseridos. Os dados coletados no processo de investigação, que têm como referência a questão quem é esse jovem, expressam uma diversidade de perfis.

Marcos se declarou da cor parda. À época de nossa pesquisa contava com 16 anos. Faz apenas dois anos que mudou, com sua família para a cidade de Goiânia, antes, morava em uma cidade do entorno de Goiânia. É membro de uma família de classe média e declara rendimentos em uma média de R\$ 8.000,00 (oito mil reais). O jovem não trabalha e sua vida é dedicada aos estudos. Filho de pais pós-graduados, ambos, são professores e funcionários públicos, estes, atribuem grande valor aos estudos. Dos quatro jovens entrevistados, Marcos é o único que os pais possuem pós-graduação. Afirma categoricamente que pretende obter sucesso no vestibular [curso de Direito] o mais rápido possível, *“pois quero retribuir aos meus pais tudo que fizeram por mim!”*

Nos momentos de lazer Marcos gosta de jogar futebol com os amigos, interagir com as pessoas por meio das redes sociais, jogar videogames, “pegar” um cinema, bater papo em um barzinho, assistir TV, fazer viagens nos finais de semana. Ele diz: *“gosto muito de ir a fazenda andar a cavalo, ir a shows musicais, boate, teatro e encontros religiosos.”* Acrescenta que vai até a academia e “malha” diariamente. Quanto aos estudos, se diz disciplinado e afirma nunca ter faltado à aula, pois *“sou um aluno focado”*. Sua diversão no colégio consistia em ir até a quadra de esportes, “xavecar”⁴⁴ as meninas e jogar futebol. Diz-se evangélico/presbiteriano, porém, confessa: *“depois que nossa família mudou para cá [Goiânia] ainda não encontramos uma igreja para frequentar, então a gente fica meio que fora da igreja, né?!”*

⁴² Aparecida de Goiânia é uma cidade “filha” da cidade de Goiânia e está geograficamente localizada a 20 quilômetros do centro comercial da capital.

⁴³ No momento de aplicação dos questionários para coleta de dados, exatamente, segundo semestre de 2011, os jovens Marcos e Douglas, e também, as jovens Miriam e Eunice (codinomes) concluíam o Ensino Médio no Colégio Militar. Assim, na última fase de nossa entrevista alguns de nossos entrevistados já haviam prestado a 1ª fase do vestibular da Universidade Federal de Goiás – UFG. Ambos os jovens são solteiros.

⁴⁴ Embora alguns dicionários definam as gírias “xaveco” e “xavecar” como tratance, patifaria, velhacada, chantagear, trapacear, o sentido adotado popularmente pelos jovens é o da conversa e o da conquista.

Marcos pode ser analisado, sob o viés metafórico que Bourdieu (apud NOGUEIRA, 1997, p. 125) faz das relações classes médias/escola. A fração da classe que constitui o jovem estudante e sua família é parte integrante de uma pequena burguesia declinante, no interior da qual, encontraremos, por sua vez, os “convertidos e oblatos”. O grupo do qual Marcos faz parte, segundo sua origem cultural – a saber: os *convertidos*:

[...] parcela de fração mais rica em capital cultural, os convertidos são representados pelos filhos de professores e de intelectuais (a pequena burguesia intelectual) aqueles que devem o essencial de capital cultural à escola. Em se tratando de lares culturalmente bastante favorecidos, a insistência recai aqui sobre a estratégia de transmissão doméstica e precoce de capital cultural como o mais oculto e o mais importante socialmente dos investimentos educativos.

A considerar a perspectiva bourdieusiana, Marcos como filho de professores pós-graduados que o é, encontra-se em condições de competir com sucesso, no mercado escolar, com as frações culturalmente desfavorecidas de outras classes (BOURDIEU apud NOGUEIRA, 1997).

Douglas se declarou da cor branca. A época da entrevista contava com 18 anos de idade. Os pais de Douglas também são Servidores Públicos. O pai possui curso superior completo e, a mãe, ensino médio completo, esta inclusive já é aposentada. Douglas faz parte de uma fração da classe média apresentando rendimentos em torno de R\$5.000,00 (cinco mil reais). Douglas se diz evangélico ativo, dedicado aos estudos, atividades sociais e esportivas. Manifesta o gosto de visitar amigos e familiares. Frequenta barzinhos e não dispensa os jogos de futebol *society* com amigos. As pequenas viagens nos finais de semana são a lugares próximos da capital, além do que, frequenta os acampamentos juvenis programados pela sua igreja. É praticante assíduo de *Muay Thai*⁴⁵, porém, segundo declaração do jovem “*sempre sobra tempo para ‘espiar’ as redes sociais.*”

As falas de Marcos e Douglas evidenciam que o campo religioso ao qual se filiaram não é rigoroso, pois, ao se declararem evangélicos, afirmam também, frequentar barzinhos, jogar futebol e praticar esportes radicais, inclusive, *muay thai*. Nesse sentido, a situação social destes jovens não é marcada por um estilo de vida com muitas restrições.

⁴⁵ **Muay thai** é uma luta originária da Tailândia, país do qual é o esporte nacional; é uma arte marcial conhecida como *a arte das oito armas*, pois se caracteriza pelo uso combinado de punhos, cotovelos, joelhos, canelas e pés, e está associada a uma boa preparação física que a torna uma luta de contato total muito eficiente que mais faz dos joelhos e cotovelos. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Muay_thai>. Acesso em: ago. 2012.

Os dois jovens pertencem a famílias convencionais ou nucleares. Os grupos culturais, esportivos e religiosos estão presentes na vida desses jovens que buscam formas de sociabilidade mais espontâneas e sem coação da família ou da escola. São lugares de busca individual ou coletiva de afirmação da identidade juvenil.

Miriam⁴⁶ é uma jovem branca. De aparência tímida, mas comunicativa. No momento da entrevista estava com 16 anos. A família apresenta rendimentos em torno de R\$5.000,00 (cinco mil reais). Seu pai tem curso superior incompleto e sua mãe, ensino médio completo. A família possui um comércio na área de produtos eletrônicos. Os pais são sócios e existe entre a família uma solidariedade laboral. A vida de Miriam é dedicada aos estudos, fala com orgulho das medalhas [ALAMAR]⁴⁷ recebidas por ter sido, por várias vezes, “aluna padrão”. Todavia, muda o semblante, ao comentar sobre o insucesso no vestibular [curso de Direito na UFG] e confessa sua decepção quando conheceu o resultado do concurso, mas, adverte: “*não desisti, continuarei tentando*”⁴⁸. No que concerne ao trabalho afirma auxiliar o pai no caixa da loja da família.

Questionada sobre atividades sociais e esportivas que exerce quando não está na escola, afirma que gosta de assistir TV e dormir. A jovem não gosta de praticar atividades em grupo, prefere as individuais, ou, em companhia da família. Declara que ela e sua família são espíritas, e que frequenta reuniões de grupos jovens, em sua igreja.

Os jovens estão buscando as instituições religiosas, pois elas ainda oferecendo grupos e espaços para jovens a fim de agregá-los socialmente, produzindo identidades e formando grupos para atuarem na sociedade civil (NOVAES, 2004). Assim, a religião aparece para esses jovens [Marcos, Douglas e Miriam] como espaço de socialização e de agregação social.

O caso de Miriam se assemelha na perspectiva metafórica de Bourdieu (1997), ainda no propósito dos *oblatos*:

A ênfase recai sobre suas disposições ascéticas face à escola que resultam numa “relação escolar com a cultura” expressão utilizada para designar o modo esforçado, sério, tenaz, com que esses alunos se relacionam com os saberes escolares, em contraposição às características dos alunos provenientes das elites cultas que se definem pelo brilhantismo, talento, elegância verbal, criatividade (BOURDIEU apud NOGUEIRA, 1997 p. 125).

⁴⁶ Codinome atribuído a uma das participantes da entrevista.

⁴⁷ Alamar Legião de Honra e Braçal Aluno Padrão - estas comendas são concedidas àqueles alunos que se destacaram durante os dois primeiros semestres letivos e que obtiveram rendimento pedagógico e disciplinar igual ou superior a 9,0 (nove).

⁴⁸ Nesta semana (21 a 26/05), exatamente, dia 21-05-2012, fui informada pelo pai de Miriam que sua filha havia passado no vestibular para o curso de Direito na Faculdade Objetivo, assim declarou o pai: “*toda nossa família está orgulhosa de nossa filha [...] conseguimos até uma bolsa integral pra ela!*”

Os valores familiares influem diretamente no modo de Miriam viver a sua juventude. As normas e as regras são inculcadas, em especial pelo pai; controlam as saídas de casa, os grupos de amizade na escola e na igreja, a permanência na escola, o namoro, enfim, sua vida.

Eunice⁴⁹, na última fase da pesquisa [entrevista], acabara de concluir o 3º ano do Ensino Médio no Colégio Militar. Todavia, igualmente, aos outros jovens entrevistados, apresentou em seu discurso a presença ainda forte daquilo que Bourdieu (2007) nomeou de *estrutura invisível*. Segundo, Bourdieu (2007):

Neste caso particular, a estrutura do espaço social no qual as [os] três jovens [quatro jovens] estão situadas [situados] desde o início e a estrutura do espaço escolar no interior do qual elas [eles] percorreram trajetórias diferentes que, apesar de pertencerem ao passado, continuam a orientar a sua visão do seu passado e do seu futuro escolares, e também delas [deles] mesmas [mesmos], no que elas [eles] têm de mais singular (BOURDIEU, 2007, p. 705).

Na ocasião, da concessão da entrevista estava com 18 anos. Declarou-se, da cor parda. Atualmente, mora com a mãe que trabalha fora exercendo a atividade de Diarista, de onde obtém o sustento da família. Apresenta uma renda familiar de R\$ 700,00 (setecentos reais). No dia da entrevista⁵⁰, a jovem estava feliz por ter recebido uma oportunidade de emprego como vendedora em uma loja, assim, afirmava: “*agora que concluí o Ensino Médio posso, finalmente, trabalhar!*”⁵¹ A mãe da jovem é analfabeta. Quanto ao pai Eunice observa: “*não gostaria de falar dele*”; *contrario senso*, inicia uma narrativa que desfia uma série de violências físicas, inclusive abusos sexuais, morais e psicológicas sofridas por parte do pai. A jovem diz: “*os abusos perduraram por toda a minha infância e a adolescência e, só me livrei do sofrimento quando fugi do Tocantins para Goiânia – momento em que decidi morar com minha mãe.*” Nesta parte de sua narrativa a jovem Eunice embarga a voz ratificando uma grande revolta e inconformismo com as atitudes lascivas do pai contra ela.

A situação de violência que a jovem Eunice narra em forma de denúncia flui na forma de um desabafo. Notadamente, a exposição a atos de violência no agrupamento familiar destrói a autoestima dos jovens, traz insegurança, os fazem perderem referências, em especial, sendo os pais os agressores, os algozes. Eunice considera a sobrevivência de sua família [ela e a mãe] um ato heróico, constituindo um espaço social diferenciado no qual prevalece a

⁴⁹ Codinome atribuído a uma das participantes da entrevista, nessa pesquisa.

⁵⁰ 14 de dezembro de 2011.

⁵¹ A experiência do primeiro trabalho, não perdurou. Neste ano de 2012, Eunice resolveu investir em seu próprio negócio - um salão de beleza em sua própria residência, “*pois já não aguentava mais a jornada de trabalho de 8 horas/dia sem intervalos*”.

solidariedade e a proteção, em confronto com a rede de relações mais amplas em que a sociedade se organiza.

Eunice ainda tem que lidar com a dificuldade de inserção no mundo do trabalho, cuja instabilidade gera incerteza, angústia e acentuada indeterminação, na passagem do jovem para a vida adulta. Assim, o trânsito dos jovens por família-escola-trabalho se transforma em itinerário transitório, caracterizado por trajetórias prolongadas, indeterminadas.

Segundo Ribeiro (2010)⁵²:

Tanto a família quanto a escola são estruturas sociais geradas e mantidas pelas práticas dos sujeitos oriundos de vários *habitus* de classe, que entram em relação e influenciam aqueles que sofrem sua ação, por exemplo, os filhos e jovens, que devem construir sua vida presente e seu projeto de vida (RIBEIRO, 2010, p. 125).

O Colégio Militar “*era o meu sonho*” relata a jovem. “*O meu sonho é ser militar!*”, afirma Eunice. A jovem narra como conseguiu entrar no Colégio Militar Polivalente Modelo Vasco dos Reis:

[...] na verdade sempre quis estudar em um colégio bom [...] quando cheguei a Goiânia [em 2010] procurei o Colégio Militar Hugo de Carvalho Ramos e pedi vaga para o Major... Ele olhou pra mim de cima embaixo e disse: venha fazer a prova que uma vaga é sua! Eu consegui só que era no período noturno e tinha que pagar um transporte [Van] pra voltar pra casa... não tinha dinheiro... aí tive que sair de lá e entrar em uma outra escola, próxima a minha casa. Em 2011, procurei de novo o Colégio Hugo... e, de novo havia a vaga no período noturno... Fiquei sabendo que lá no Colégio Militar Polivalente tinha um ‘menino’ que estava sem dinheiro para fazer a matrícula dele e tinha interesse em ir para o Colégio Hugo, aí pra mim foi a saída, fiz a proposta: pagaria a matrícula dele no Colégio Hugo, em troca, eu iria pra vaga dele no Colégio Polivalente – ele, aceitou! Foi assim que eu entrei... em 2011, paguei duas matrículas: a do ‘menino’ e a minha, mas consegui estudar no colégio. (Eunice)

A perspectiva de realizar o sonho do ingresso na *carreira militar* fez com que Eunice agarrasse todas as oportunidades possíveis e, apesar dos percalços, conseguiu se matricular no Colégio Militar já no último ano do Ensino Médio. Em uma abordagem bourdieusiana, poder-se-ia inferir que a jovem confiou na escola por enxergar nela um instrumento capaz de mudar sua trajetória social.

Eunice foi se habituando à dinâmica das regras cotidianas do colégio, entretanto afirma que sua condição de classe a diferencia dos colegas *que a considera uma pessoa*

⁵² Doutor em Psicologia Social e do Trabalho; Docente de Psicologia Social e do Trabalho (PST) do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

‘pobre’! Nesta perspectiva, o sentimento de Eunice é conclusivo, ou seja, as desigualdades marcadas pela condição de classe têm um caráter de distinção. Bourdieu discute classe social afirmando que além da inserção econômica, existe um conjunto de habitus e estilos de vida que configuram a existência da mesma. Assim o posicionamento dos agentes na estrutura de classes depende do quantum de capital acumulado (econômico, social, cultural) que se transmuta em capital simbólico e que se manifesta por meio de distinções sociais.

Na verdade, Eunice é uma jovem diferenciada no grupo de jovens de nossa pesquisa. Não teve qualquer estímulo por parte da família para ingressar no Colégio Militar, ao contrário, procurou o colégio espontaneamente, conseguindo a vaga mediante esforço próprio. Um dos fatores que diferencia a jovem Eunice dos demais entrevistados diz respeito à autonomia e empenho em realizar um desejo individual: “*eu queria estudar num Colégio Militar, e só pensava em ser militar [...]*” (Eunice); de tal sorte engajada, a jovem conseguiu passar na ‘seleção’ para ingressar no colégio.

A família, na concepção de Bourdieu (2004,) tem papel fundamental na manutenção da ordem social, assim como na reprodução biológica e da estrutura do espaço social. A figura do pai é um forte mecanismo de poder concreto e simbólico cuja autoridade é necessária à manutenção e reprodução desse espaço. À medida que a figura paterna é fragilizada pelas condições de existência de famílias de camadas populares, os jovens assumem o papel de provedor. Para Eunice, o emprego é lugar privilegiado para garantir a sobrevivência, um elemento essencial de sua localização no espaço social. Representa também promessa e a esperança na construção de uma vida profissional mais satisfatória.

3.2.1 Aspectos importantes socioeconômicos e culturais do jovem

A contribuição sociológica de Pierre Bourdieu será pontual na discussão das condições socioeconômicas, pois representa um importante avanço na compreensão das classes sociais. Nogueira e Nogueira (2007) por tratarem sobre as classes sociais, em uma abordagem bourdiesiana, afirmam que o que dá origem e constitui este ou aquele tipo de relação é o modo pelo qual a cultura foi sendo adquirida: **por familiarização**, no caso dos agentes socialmente privilegiados, **ou, por inculcação escolar**, no caso dos agentes desfavorecidos. Mais especificamente, a escola reproduziria a seu modo, a distinção entre os **dois modos básicos** de se relacionar com a cultura: **um primeiro**, desvalorizado, se expressaria na figura do aluno esforçado, estudioso e aplicado, que busca compensar sua distância em relação à cultura legítima mediante uma dedicação tenaz às atividades escolares; **e um segundo**,

valorizado representado pelo aluno tido como brilhante, original, talentoso, desenvolvido. Outro ponto importante ressaltado por Nogueira e Nogueira (2007), diz respeito ao papel da escola na reprodução dessas desigualdades sociais, por meio de modificações no modo como a escola lida com o conhecimento.

Na análise dos entrevistados é possível identificar, consideradas as especificidades, nos jovens Marcos e Douglas uma condição de classe aproximada. Marcos afirma:

Eu sempre tive apoio financeiro de minha família nos estudos e nunca precisei trabalhar... Os meus pais queriam que eu fizesse o curso de Direito [...], no início do ensino médio eu queria era fazer o curso na área de Música, depois decidi pelo curso de Direito e agora tenho certeza que é o curso que vou fazer... mas porque eu gosto!

Douglas, diz:

[...] pratico o *muay thai* todos os dias, gosto de fazer pequenas viagens, jogar o meu futebol com os amigos e bater papo nas redes sociais [...] os meus pais sempre falam que eu tenho é que estudar e, depois, prestar vestibular e entrar na faculdade, depois trabalhar [...]

No caso dos dois jovens é possível identificar uma família que aposta na carreira escolar do filho, acreditando em resultados positivos. Verifica-se por meio das falas dos jovens Marcos e Douglas que a condição juvenil que é vivida por eles é própria de uma juventude portadora de valores de classe média ou pequena burguesia.

Quando o assunto é namoro, tanto os jovens Marcos e Douglas manifestam despreocupação. Marcos considera que os estudos são mais importantes e que o namoro é “*uma coisa para se pensar depois*”. Assim, o lazer fica restrito à prática de esportes, às reuniões com grupos de amigos e às reuniões com jovens da igreja.

Miriam, por pertencer a uma família conservadora, mantém uma relação de obediência incondicional aos pais e um círculo bastante limitado de amigos, também controlado pela família. A cotidianidade é marcada pelo cumprimento adequado de regras determinadas, principalmente, pelo pai. Sobre os momentos de lazer, Miriam afirma:

[...] eu gosto de fazer programas com minha família [...] não tenho namorado, eu só penso em estudar agora, namorar (risos) sério, agora não [...] participo do grupo jovem da igreja, bato papo com minhas amigas na internet, Facebook e MSN e a vida é legal assim [...].

Eunice se considera uma pessoa independente, é bastante extrovertida e fala alto, argumenta muito bem suas ideias:

Adoro ir ao cinema, a casa de amigos. Também, gosto de ir a shows musicais, mas, não abro mão de uma boa noite de sono, adoro dormir. As caminhadas diárias, também fazem parte de minha rotina. Gosto de participar da Comissão de frente do Colégio Militar, é muito bom! Tenho um namorado, a gente tá junto há algum tempo e está muito bom, acho que do jeito que eu posso tô (sic) aproveitando a vida!

O contexto em que Marcos, Douglas e Miriam constroem sua história de vida é mediada, em especial, pelo formato organizacional das agências formadoras – família e escola. O lazer acontece nos finais de semana e na presença e/ou com a anuência dos pais. A condição de “jovem obediente” possibilita-lhes formular apreciações negativas em relação aos “jovens de hoje”: “[...] *eles não estudam e tem uma vida sem regras... sem hora pra nada*” (Douglas); [...] *deviam [os jovens] valorizar a família, a escola e as oportunidades que têm ao invés de ficar se envolvendo com estas drogas [...]*” (Miriam)

Quanto a Eunice sua experiência negativa com o pai lhe permite formular uma realidade de vida juvenil diferenciada do grupo de nossa pesquisa. Demonstra um carinho e respeito especial pela mãe: “*somos eu e ela e, aí eu cuido dela e ela cuida de mim*” e continua, “*o diploma não é tudo na vida, agora, preciso, e quero trabalhar... terminei o ensino médio e tenho condição de arrumar um emprego melhor e ajudar, em casa*”.

Os gestos, o olhar e os silêncios de Eunice denunciam o sentimento de incapacidade de dar continuidade aos estudos... “[...] *o diploma não é tudo na vida, agora, preciso, e quero trabalhar [...]*”, Bourdieu (2008), afirma que nem sempre o retorno obtido com os títulos escolares compensa o volume de investimentos efetuados, uma vez que esse retorno está diretamente associado à posse de capital econômico e social. Depreende-se da fala de Eunice que a jovem faz parte do grupo de indivíduos que a escola selecionou e eliminou.

Desse modo, diz Bourdieu (2008):

Seria, pois, ingênuo esperar que, do funcionamento de um sistema que define ele próprio seu recrutamento (impondo exigências tanto mais eficazes, quanto mais implícitas), surgissem as contradições capazes de determinar uma transformação profunda na lógica segundo a qual funciona esse sistema, e de impedir a instituição encarregada da conservação e da transmissão da cultura legítima de exercer suas funções de conservação social. Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências de equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima. Conferindo sanção que se pretende neutra, e que é altamente reconhecida como tal, [...] ela transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em “distinção de qualidade”. [...] O sucesso excepcional de alguns indivíduos

que escapam ao destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito da escola libertadora junto aqueles indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e dons. [...] Conferindo às desigualdades culturais uma sanção formalmente conforme aos ideais democráticos, ele fornece a melhor justificativa para essas desigualdades (BOURDIEU, 2008a, pp. 58-59).

Cabe ressaltar, no entanto, que as características apontadas como provenientes das classes populares não homogeneizam esse grupo social. Há de se tomar cuidado para não pensar nesses estratos sociais como um bloco monolítico. Existem variações importantes no interior desse grupo e, por isso, Nogueira (1991) enfatiza a necessidade das análises descerem ao nível das frações de classe, além de

[...] introduzir na análise outros fatores explicativos susceptíveis de contribuir para a compreensão das realidades observadas [...] buscando nas trajetórias sociais e culturais ou nas “circunstâncias biográficas” dos grupos que compõem as diferentes frações de classe, o efeito corretor da variável classe social (NOGUEIRA, 1991, p. 96).

Nesta perspectiva, o grupo dos quatro jovens foi analisado, considerando-o “[...] inserido em um espaço intermediário entre as classes populares e a elite, as classes médias pela luta constante para não se integrar nem se confundir com as massas populares, por um lado, e para diminuir as distâncias que as separam das elites, por outro” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p. 74).

3.2.2 Representações sociais acerca do Colégio Militar Polivalente Modelo Vasco dos Reis

As entrevistas evidenciam que os jovens de nossa pesquisa percebem a escola como espaço importante no processo de socialização e integração à sociedade. No entanto, também constroem diversas críticas sobre as práticas educativas militarizadas adotadas pela estrutura administrativa e pedagógica do colégio.

O que se coloca em questão é o futuro e as oportunidades que se abrirão àqueles que incorporam suas normas, valores e regras, ou seja, a submissão à ordem, à autoridade e ao controle do tempo entendidos como práticas cotidianas escolares.

Assim, a apropriação de conhecimentos não é o único objetivo da escolarização, pois conteúdos implícitos são transmitidos, como a socialização, os comportamentos individuais e coletivos, a disciplina do corpo, a obediência a normas, horários etc. Busca-se entender como

é o processo de interação entre os alunos, a qualidade destas relações, a convivência dentro do Colégio Militar, tensões, conflitos, o *bullying*, os silenciamentos e outros tipos de violências.

Marcos considera o Colégio Militar uma escola disciplinada e este foi um dos fatores decisivos na sua escolha, pela instituição. Ressalta à entrevistadora o fato de o Colégio Militar preparar o jovem para a prova do vestibular. Afirma: *“Isso me motivou a estudar lá”*. Ao ser questionado sobre aquilo que gostava na escola, declara ser o ensino e a disciplina; sobre o que não gostava no Colégio Militar, sem hesitar responde: o uniforme. Segundo Marcos a indumentária a seu ver *“era inútil e muito cansativo ter que se apresentar todos os dias com o uniforme em perfeito estado, senão logo vinham as punições [...]”*.

Douglas, Miriam e Eunice, revelam que a escolha pelo Colégio Militar Polivalente Modelo Vasco dos Reis deve-se à localização geográfica; além do mais, chama a atenção a disciplina militar e *“o fato dos militares estarem no comando, organizando tudo traz uma sensação de segurança pra gente e a família da gente também pensa assim, hoje em dia as escolas estão muito bagunçadas [...] eu quero passar no vestibular”!* (Miriam)⁵³.

O jovem Douglas habituou-se à dinâmica da escola, contudo, pondera: *“existe uma hierarquia dentro da escola, mas em casa também existe hierarquia”*, conforma-se; assim, ele acredita que *“tem que ser assim para haver respeito”*; *“meu colégio é muito organizado”*, diz o jovem! Os professores *“interagem com os alunos e nós temos a liberdade de expressar nossas ideias.”* Embora, o jovem declare estar ambientado no espaço escolar afirma que o colégio é estressante, pois, apresenta um grande número de obrigações, *“mas, fazer o quê, a vida é uma corrida, mesmo!”*

Quanto à hierarquia e as regras impostas pelo Colégio Militar, Marcos afirma:

[...] Nosso colégio tem uma hierarquia [...] mas é bom porque na nossa sociedade ninguém está respeitando ninguém [...] você acorda de manhã, naquela preguiça e você tem de contar os alunos, organizar o pelotão, apresentar as armas, bater a continência, cantar o Hino Nacional... é um tipo de organização diferente, mas... sei lá, é bom... eu gosto!

Efetivamente, os agentes sociais vão se constituindo nas relações com o espaço social. Sobre o modo como a estrutura do espaço social se manifesta no campo social escolar, diz Bourdieu (2007):

Como espaço social encontra-se inscrito ao mesmo tempo nas estruturas espaciais e nas estruturas mentais que são, por um lado, o produto da

⁵³ Esta jovem, concluiu o Ensino Médio, prestou o vestibular para o curso de direito na UFG [2011], mas não passou, agora [2012], recentemente, passou no vestibular na Faculdade Objetivo, onde faz o curso de direito.

incorporação dessas estruturas, o espaço é um dos lugares onde o poder se afirma e se exerce, e, sem dúvida, sob a forma mais sutil, a da violência simbólica como violência desaparecida [...]. (BOURDIEU, 2007, p. 163).

3.3 As Representações do *bullying* e outras Violências nas Falas dos Jovens do Colégio Militar - do universo diversificado à amostragem singular

Ao analisar as sondagens de opinião, Bourdieu afirmava que, sob a aparência das respostas rápidas, simples e cifradas, estariam contidas as possibilidades da ilusão: “As verdades primeiras são os erros primeiros”. Mas considerava que essas “perguntas primeiras”, quando se inspiram nos conhecimentos e preocupações práticas e com a condição de serem reinterpretadas em função de uma problemática teórica, aportam informações muito valiosas, “com frequência superiores às que suscitam as interrogações mais pretensivas dos semieruditos” (BOURDIEU, 1988 apud SPOSITO, 2008, p. 87). É sob esta perspectiva que passamos a analisar as falas dos jovens, em especial ao responderem a questão: *qual a sua compreensão sobre a violência, na modalidade bullying e experiências com este e outros tipos de violências?*

Como esta investigação teve como ponto de partida uma questão bastante abrangente com o objetivo de conhecer os significados do *bullying* na percepção dos jovens, nomeamos esta etapa de *inventário das representações do bullying e outras violências*. Nossa intenção nesta fase da investigação foi, exatamente, conhecer os tipos de violências manifestas entre os jovens estudantes do colégio militar, inclusive o *bullying*.

A técnica também conseguiu selecionar o grupo de agentes sociais que iria participar da 2ª etapa da investigação, além do que, essa estratégia inicial objetivou tornar os dados coletados representativos para construir instrumentos (questionário e entrevista) metodológicos mais fidedignos.

Nesta fase todos os jovens do Ensino Médio foram convidados a participar da pesquisa e responder a questão proposta; assim, a expectativa era a de atingir maior número de jovens (sujeitos da pesquisa) levantando informações e dados sobre o *bullying* a partir dos relatos de experiências dos autores e das vítimas.

O tema proposto aos jovens para reflexão é o *bullying* e, o foco da questão são as experiências desses jovens com este tipo de violência no Colégio Militar. Várias outras questões em torno do *bullying* foram diagnosticadas nos dados apresentados. Enfim, para facilitar a análise da amostragem e valorizar as falas e as subjetividades dos agentes sociais

que frequentam o Ensino Médio no turno matutino do Colégio Militar, a estratégia foi dividir os tipos de violências para permitir a análise mais fidedigna dos dados.

Já sofri bullying, naquele momento eu queria desaparecer, tentei me matar, mas não consegui, nunca tive coragem de contar aos meus amigos, porque tinha vergonha, me sinto oprimida e humilhada, não gosto muito de comentar sobre isso, mas não acontece só na escola, em outros lugares também, muita das vezes até em lugares públicos. (A.C., 17 anos)⁵⁴.

Nos depoimentos e relatos sobre ter sofrido ou presenciado violências entre os jovens é perceptível haver uma relação pouco solidária e até agressiva, por questões aparentemente pouco relevantes: *“Todas as pessoas já sofreram algum tipo de bullying ou por ser o mais novo ou por ter algum tipo de ‘defeito’ físico. Aqui na escola o que mais ocorre é a discriminação por idade.”* (A.D.S. 15 anos). (grifos meus).

Um dos jovens investigados chama a atenção para as consequências destas agressões, como imprimir marcas indeléveis na personalidade da vítima: *“Esse tipo de violência deveria ser abolido de todas as escolas, pois acaba tornando os menores mais agressivos. Já sofri este tipo de violência e acredito que isso tenha mudado minha personalidade”*. (L. 16 anos). Os tipos de violências são múltiplos e as consequências dessas violências vão sendo incorporadas de variadas formas de acordo com as experiências cotidianas de cada jovem, influenciando sobretudo no processo de construção da identidade juvenil.

3.3.1 Relatos dos Jovens das Violências Sofridas pelos Jovens no Colégio Militar Polivalente Vasco dos Reis

As ameaças de agressão física e agressão verbal foram os tipos de agressões mais presentes no cotidiano desses jovens. A seguir foram transcritos alguns dos relatos coletados por meio da questão apresentada, na forma de redação.

*A maior vítima dessa violência é quem recebe tal violência. Os indivíduos muitas das vezes **entram em depressão, e o medo é o sentimento que mais o atormenta por isso fica calado e não denunciam.** Particularmente já sofri bullying, quando era mais nova tinha medo de contar para os meus pais e eles falarem que a culpa era minha. **Chegou ao ponto dos meninos me***

⁵⁴ Este, e todos os outros jovens identificados pelas iniciais fazem parte do grupo desta pesquisa que participou da primeira etapa desta investigação; naquela etapa os jovens responderam voluntariamente a uma pergunta na forma de redação. A maioria dos jovens foi identificada apenas por meio das iniciais de seus nomes para manter o sigilo. Outros preferiram não colocar nenhum tipo de identificação, assim, sua fala foi transcrita e a identidade preservada no anonimato.

esperarem com faca do lado de fora da escola porque eu era popular na escola. (K.P., 17 anos) (grifos meus).

Acho que na escola quem sofre mais com o bullying são as pessoas tímidas, assim o colega mais “saidinho” começa a fazer piadinhas, gracinhas com ele e se essas não forem controladas por alguém com poder da escola, começam a praticar bullying e com isso a vítima pode ficar traumatizada. (S.M. 17 anos) (grifos meus).

*O bullying sempre começa com pequenas ações geralmente apelidos que recebemos de outros colegas. quando **recebemos estes apelidos levamos tudo na brincadeira até o ponto que você acaba se cansando**. Como sempre pedimos para que parem com estes apelidos “chatos”, mas sempre continuam. Até o ponto em que você se cansa e começa a ficar com raiva dessas pessoas. **Insistentemente eles continuam com esses apelidos e “zoações” com você**. A partir então você começa a brigar com os colegas de classe, mas, **você acaba sendo mais ridicularizado ainda diante de outros colegas [...] por isso que certos alunos matam outros alunos e até professores. Creio que eles se sentem vingados. [...] confesso que as vezes sinto um pouco de vontade me “vingar” desses valentões. [...] o eu dessas pessoas que sofrem bullying se chamam raiva, angústia e principalmente vingança! (anônimo, 16 anos) (grifos meus).***

*Em muitos anos que estive na escola não sofri agressão física, mas **agressão verbal é quase impossível de evitar, pois o bullying vem sendo usado como uma ferramenta para atingir nossos pontos mais fracos, particularmente alguns xingamentos ou apelidos como “Olívia Palito” já me foram atribuídos [...] acho que as pessoas que cometem bullying na escola são revoltadas e querem descontar no próximo [...] (A. 16 anos) (grifos meus).***

Importa notar que as atitudes agressivas em relação ao “diferente” são toleradas e na maioria das vezes a vítima acredita que a culpa por ser diferente é dela própria, assim, acaba suportando toda pressão psicológica, moral e social.

*O bullying é uma forma de violência, desagradável, quem sofre disso **na maioria das vezes são pessoas diferentes que não se encaixa num grupo de jovens, sejam eles negros, populares e etc. [...] eu penso que este tipo de atitude agressiva ao próximo, não demonstra superioridade a vítima é sim uma fraqueza, porque não aceitar o diferente, ser diferente é uma arte de viver. (A.C. de 17 anos)(grifos meus).***

Os preconceitos e a discriminação são outro tipo de manifestação sutil e perversa do bullying.

*O bullying como todos já sabem é um tipo de violência verbal ou física que atinge principalmente os jovens no território escolar e **tem como alvo pessoas negras, pessoas acima do peso, homossexual, “nerds”, os***

“esquisitos” e os de classe social mais baixa. (I.A.M.D, 17 anos) (grifos meus).

Eu sofria muita violência desde pequeno, pois eu era gordinho e eu nunca me preocupei e também acho que isso não é o caso de uma traumatização futuramente, pelo menos comigo não foi assim, hoje eu tenho um corpo atlético e nem me lembro mais disso e eu sofri muito bullying na época. (H. 16 anos) (grifos meus).

Já sofri e sofro até hoje, mas, agora já me aceitei pois sempre sofri pela fato de ser gordinha. Me chamam de “baleia”. Antes eu sofria muito e ficava magoada, mas, a gente vai aprendendo. (L.C.L.de S.A, 15 anos).

Eu já sofri bullying. Era gordinho, mas superei, hoje sou atlético e nem me lembro mais disso [...] eu sou a favor do bullying porque pra mim apenas uma forma de diversão dos alunos [...] (W.R.R. 15 anos) (grifos meus).

Pelo fato de ter vindo do interior passei por algumas situações desagradáveis, em que me discriminaram, mas, graças a Deus, não me deixaram constrangido. Eu imagino que você só entenderá o que realmente é o bullying se você passar por alguma situação parecida. (J.V.B. 17 anos).

O bullying também foi relatado pelos jovens na forma de furtos, intimidações, preconceitos religiosos e físicos.

Eu já sofri bullying por tirar notas boas e me destacar diante da turma, foi através disso que me roubaram materiais escolares duas vezes esse ano. Porém, o que mais me transtornou foi o fato da escola não me apoiar da maneira correta, sem me ajudar. (C.F. 17 anos) (grifos meus).

Às vezes eu mesmo sofro, por causa de minha religião, por meu modo de pensar e por ter uma grande facilidade em assimilar as matérias. Intimidações e xingamentos às vezes são presentes em minha vida escolar, mas por mais que eu relate, às vezes não resolve ou como ocorreu uma vez, fui “pego” no horário da saída por ter delatado um aluno. Hoje em dia não levo essa questão muito a sério e tento ignorar esses agressores (T. 17 anos) (grifos meus).

Eu já sofri bullying por usar óculos. Chamavam-me de 4 olhos e eu não gostava. (jovem C.S 16 anos) (grifos meus)

[...] sou estrábica. Hoje não sofro preconceito, mas, há três anos era muito grande o preconceito (jovem anônimo, 15 anos)

O variado tipo de violências relatado pelos jovens pesquisados, além da convivência destes com os colegas de sala de aula, amigos, família e militares nos permite perceber no cenário escolar que as experiências são na maioria das vezes individuais e raramente são

compartilhadas com membros da família, da escola, ou mesmo colegas e amigos. Com efeito, nem todos os jovens vivem as mesmas experiências, tampouco se veem expostos da mesma maneira às violências, inclusive, em alguns relatos foi possível perceber certa superação, das violências sofridas.

3.3.2 Sentimentos gerados, nas vítimas e espectadores do *bullying*: insegurança, medo, depressão, baixa autoestima

Os jovens pesquisados que são vítimas do *bullying* manifestaram por meio de suas vozes sentimentos como descrédito em relação à justiça das instituições como a escola e a família. Essas confusões emocionais tendem a ocasionar um enfraquecimento político destas instituições clássicas e, por consequência, perda de referência e confiança para o jovem.

As consequências da violência escolar na vida do jovem são fatores relevantes e merecem nossa atenção; ações negativas como o isolamento por parte dos colegas de escola e também da família, xingamentos e agressões físicas compõem o cenário de uma juventude dotada de baixa autoestima, depressiva e que apresenta baixo rendimento escolar. Nos relatos a seguir, selecionamos alguns relatos desses jovens investigados, seguidos de uma tipificação das violências.

Consequências da violência e Relatos dos Jovens:

As consequências da violência são identificadas a partir dos relatos dos jovens entrevistados. Também foi percebida uma multiplicidade de consequências.

Quanto à segregação e ao isolamento:

Percebo que nenhum ambiente ou grupo social está livre das relações humanas, portanto, o respeito entre as pessoas é fundamental. Diariamente presenciamos situações de segregação por qualquer que seja o motivo, mesmo em um Colégio Militar, que é sinônimo de disciplina e respeito. (J. A., 17 anos) (grifos meus).

Geralmente, as pessoas que sofrem bullying não comentam com ninguém, apenas alguns sinais mostram que a pessoa sofre dessa violência como: isolamento e o rendimento escolar “cai”. (I.A.M.D. 17 anos) (grifos meus).

Sobre a baixa autoestima

A violência na escola está se tornando uma coisa cada vez mais comum nessa sociedade. Todos os dias são registrados novo caso desse tipo de violência, assim, buscou entender o que leva a acontecer esse tipo de violência. Muitos casos por mim presenciados ocorrem ao fato da violência de torcidas organizadas, outros casos também entre “galerinhas de pixadores”, muitas vezes também a impunidade e falta de justiça que é por mim muito registrado no CPMG-PUR, onde temos um caso recente e algumas vezes também um tipo de violência que cresce cada vez mais, o bullying, onde geralmente ocorre discriminação e que leva a violência física e verbal, onde o agredido fica muito mal e depois ainda tem alguns problemas como depressão, pouca autoconfiança. (A.F.G. 17 anos) (grifos meus).

Outra consequência dolorosa desse tipo de violência manifesta na forma do *bullying* e também trazida por meio das falas dos jovens é a Depressão e a insegurança:

*A maior vítima dessa violência é quem recebe tal violência. Os indivíduos muitas das vezes entram em **depressão**, e o medo é o sentimento que mais o atormenta por isso fica calado e não denuncia. (K.P. 17 anos) (grifos meus).*

*Em 2006 eu vim para Goiânia, morava no interior de Goiás. Logo que cheguei fui matriculado e tive aquele choque de realidade porque as coisas eram muito diferentes [...] eles me ofereceram coisas ilícitas [...] logo comecei a receber ameaças, mas eu **não tinha coragem de falar pra ninguém, eu tinha vergonha.** A escola nunca fez nada em relação a isso, eles sabiam que isso acontecia [...] peço a Deus todos os dias para que não aconteça com meus filhos o que aconteceu comigo” (L.M.P.S, 17 anos) (grifos meus).*

3.3.3 Multiplicidade de formas de *bullying*

A técnica de levantamento de dados por meio do Inventário deu voz aos jovens que sofreram agressões das mais diversas formas, assim, foi constatado que “*a maior ocorrência de bullying no Colégio Militar é verbal e acontece entre alunos em razão da etnia, sobre o físico e principalmente sobre o estilo de cada pessoa*”. (S., 17 anos). Na concepção de Charlot (2002), as incivildades “consistem em infrações à ordem estabelecida que ocorram na vida cotidiana. Mesmo não sendo aparentemente graves, são atos – como agressões verbais, xingamentos, atos de indisciplina, abuso de poder, etc.” (CHARLOT apud ABRAMOVAY, 2002, p. 80).

Tabela 09 - Classificação do *bullying* escolar, segundo os dados obtidos na redação

Tipos de Violências	Classificação			
	1ª modalidade	2ª modalidade	3ª modalidade	4ª modalidade
Simbólica <i>(bullying e cyberbullying)</i>	Apelidos, insultos,	Ameaças	Xenofobia	Violência doméstica - Segundo depoimentos de alguns jovens: muitos agressores tornaram-se <i>bullies</i> por sofrerem agressões [humilhações] em casa.
	Xingamentos Intimidações, Zoações.	Injúrias	Pela exclusão social ou isolamento	
Física <i>(bullying)</i>	Empurrões	Furto de materiais escolares e objetos, tais como celulares	Socos; Pontapés; Puxões de cabelos.	

Fonte: Pesquisa: Bullying: Violências e silenciamentos entre jovens do Ensino Médio em um Colégio Militar (2010/2011).

Conforme é possível constatar na tabela acima os tipos de violências narradas pelos jovens apareceram sob variadas formas (verbal, simbólica, física e virtual) além do mais, eles apontaram uma multiplicidade de variações violentas tais como apelidos, insultos, xingamentos, zoações, ameaças e injúrias no que constitui a violência simbólica; diferentemente da violência física que implica nos empurrões, socos, pontapés, puxões de cabelos, a violência simbólica consiste na imposição de um modo de vida culturalmente arbitrário. Neste ponto, a violência doméstica aparece como elemento desencadeador de violências na escola na medida em que promove traumas psicológicos e morais na vida da vítima.

Quanto a este tipo de narrativa um dos jovens relata: *“Um colega de classe sofre agressões verbais (piada de mau gosto, xingamentos) pelo fato de ser magro e meio abobalhado [...], tudo fica na base da brincadeira, ninguém faz nada”*. (T. 15 anos, 1º ano).

“O Bullying não é algo que somente acontece naquele momento, ele é e será muito prejudicial, e só depois que acontece uma tragédia que as pessoas abrem os olhos para este mal. Eu já sofri sim bullying, não tinha vontade de sair de casa, recebi muitos apelidos pelo fato de ter espinhas tal como: “porco espinho”, “choquito”, “cara de ralo”, entre outros. Hoje superei isto porque não tenho mais, mas se ainda tivesse, não teria me esquecido, porém, isso não some tão fácil, deixa muitas feridas, que muita das vezes não cicatriza”. (J.C., 16 anos)(grifos meus).

Na classificação registrada na **tabela 09** pontuamos o *ciberbullying* na modalidade bourdiesiana da violência simbólica.

Apesar de ser uma manifestação “nova” de violência utilizada e sofrida por jovens estudantes, os agentes sociais participantes do Inventário narraram algumas experiências com este tipo violência que extrapolou o campo da escola para o campo virtual: *Na internet*

ocorrem fatos que são considerados bullying, de fato, isso ocorre é o cyberbullying que é caracterizado pela opressão e difamação de outras pessoas não determinada, ou seja, desconhecida (jovem B.S. 16 anos). [...] já sofri bullying pela internet com perfis falsos me xingando (jovem C.S 16 anos).

3.3.4 O bullying tendo como referência concreta: a família e amigos

Os relatos dos jovens acerca das violências por eles sofridas no interior e convívio de suas famílias apontam para uma das causas geradoras de violências na escola, ou seja, relações familiares violentas geradoras de tensões, decepções, abandono e traumas.

Relatos dos jovens acerca da violência sofrida pela família e amigos

Humilhados por familiares

*O bullying para mim acontece por causa das influências de amigos de pessoas que são mal tratadas em casa que presencia violência e quando se vê diante das pessoas mais frágeis desconta tudo, toda raiva que sente é tudo que ele precisa, **pois, os agressores a maioria são humilhados em casa por um dos familiares isso contribui muito para o bullying.** (G.S., 17 anos) (grifos meus).*

*Bullying é qualquer agressão, física ou psicológica ocorrida frequentemente e de forma intencionada. Acontece muito com crianças do ensino fundamental. Garotos que se acham valentões e no direito de humilhar e ameaçar seus colegas. **Acredito que essas pessoas que praticam tal violência, não é necessariamente porque gostam, e sim porque um dia já foram vítimas, e principalmente por falta de atenção e carinho da própria família. Indivíduos que se sentem oprimidos, incapazes de ser “alguém” em casa e acaba descontando essa vontade nos seus colegas de forma agressiva.** (K.P., 17 anos) (grifos meus).*

*Bullying **pode ser em decorrência de maus tratos em casa, agressividade e falta de carinho.** (B.C. 17 anos) (grifos meus).*

É perceptível como as experiências de agressão física e psicológica na família imprime nos jovens sentimentos de frustração, tensão, submissão e desprezo. Todavia, constatou-se que existem famílias que conseguem perceber que o jovem está sendo vítima de violência. Vejamos o relato do M.F.C de 17 anos: *[...] eu sofri o bullying na época não foi fácil mas superei a minha depressão e voltei a ser extrovertido e alegre com a ajuda de minha família e amigos.*

3.3.5 O *bullying* e a inércia da Coordenação Pedagógica do Colégio Militar

Tendo como referência as vozes dos jovens voluntários correlacionamos algumas das narrativas onde se encontram manifestas a indignação de muitos desses agentes sociais por não perceberem nenhuma ação direta objetiva e personalizada, por parte dos responsáveis pela coordenação pedagógica e disciplinar do Colégio Militar que, efetivamente, reverterse ou amenizasse o quadro atual do *bullying*, na instituição:

- Relatos de jovens acerca da violência simbólica

A Violência Simbólica ficou configurada na indiferença e omissão diante dos constrangimentos, intimidações e xingamentos relatados pelos jovens investigados. A seguir, dois relatos demonstram esta assertiva:

Eu já sofri bullying por tirar notas boas e me destacar diante da turma, foi através disso que me roubaram materiais escolares duas vezes esse ano. Porém, o que mais me transtornou foi o fato da escola não me apoiar da maneira correta, sem me ajudar. Assim, vejo como sofrem, não só os agressores mas também as vítimas. Só que é difícil dizer isso, pois, muitos não acreditam por não ter como provar. Além de tudo é necessário ser forte e objetivo para não se deixar afetado.” (C.F. 17 anos) (grifos meus).

[...] Intimidações e xingamentos às vezes são presentes em minha vida escolar, mas por mais que eu relate, às vezes não resolve ou como ocorreu uma vez, fui “pego” no horário da saída por ter delatado um aluno. Hoje em dia não levo essa questão muito a sério e tento ignorar esses agressores (T. 17 anos) (grifos meus).

Nota-se que as falas dos jovens foram importantes, pois, traçaram o cenário da problemática, *bullying*, como uma construção social. Isso significa que os relatos contribuíram na medida em que trouxeram elementos para provocar uma atitude de reflexão da pesquisadora frente a todos os agentes sociais.

As representações da realidade social acerca do *bullying* foram expostas na forma de discursos prontos, sobretudo *clichês*⁵⁵; de outro modo expressavam o mais profundo sentimento, revelando experiências individuais e coletivas. Nesta perspectiva, infere Bourdieu (2007):

⁵⁵ Um **clichê** ou **chavão** ou **lugar-comum**, na linguagem tipográfica, diz respeito a uma matriz geralmente feita em metal cuja técnica é a mesma usada na linotipia ou anterior a essa na xilogravura, de tão aplicada em outros meios a palavra se tornou uma expressão idiomática de tudo que diz respeito a repetição seriado etc, e em alguns casos desgastou-se ou desviou o sentido se tornando algo que gera uma má interpretação em vez de dar outro efeito. Disponível em <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Clich%C3%AA>>. Acesso em: ago 2012.

Os agentes sociais não têm a ciência infusa do que eles são e do que eles fazem; mais precisamente, eles não têm necessariamente acesso ao princípio de seu descontentamento ou de seu mal-estar e as declarações mais espontâneas podem, sem nenhuma intenção de dissimulação exprimir uma coisa bem diferente do que eles dizem na aparência. (BOURDIEU, 2007, pp. 707-708).

Por trás do aparente das falas dos jovens foi possível apreender formas diversificadas de violências, tais como xingamentos, isolamentos, omissões, delações, calúnias, ameaças e até agressões físicas, em outras palavras, tratam-se da violência simbólica. Outro fator relevante observado nas falas dos jovens deve-se a lógica da responsabilidade individual que leva a vítima do *bullying* a culpabilizar a si mesma pela violência sofrida. Assim, grande parte dos jovens entrevistados no colégio e vítimas do *bullying* desconhecem que os meios utilizados pelo colégio são pouco eficazes e até deficientes para o combate das violências entre os jovens, inclusive, na modalidade *bullying*.

No entanto, alguns dos jovens informantes parecem, aos poucos, assimilar uma lógica coletiva ao atribuir a escola a responsabilidade pela construção e desenvolvimento de projetos sociais que possam englobar políticas eficientes que, efetivamente, contribuam para a erradicação do *bullying* no colégio. Esse é o caso da jovem L.K.A, 17 anos: “*As escolas tem que criar mais projetos sociais para conscientizar os jovens, desses atos maldosos*”. Outro jovem propõe: “*Para resolver o bullying ou minimizá-lo deveria ter acompanhamento de tutoriais nas escolas e ao menor, fazendo os pais levarem seus filhos a praticar um esporte ou atividade recreativa.*” (D. 17 anos).

3.4 O *Bullying* e os Silenciamentos na Perspectiva dos Jovens Marcos e Douglas, Miriam e Eunice

O *lugar*, o cenário de maior incidência de violências é, notadamente, a sala de aula. Este é o espaço de apreensão do conhecimento, mas também onde se desenvolvem hostilidades e conflitos, enfim, o mais grave, o cenário do *bullying*.

Eunice declara que uma das manifestações mais usuais de *bullying* em sala de aula se dá na forma dos pequenos furtos daqueles “colegas” que são “cartas marcadas”. [...] *é assim, eles levam o celular, o caderno, o tênis, o blusão de frio, a mochila e até a redinha do cabelo, o que eles querem é zoar [...]*. A jovem declara que sua turma era formada pela grande maioria de mulheres. Eram 37 (trinta e sete) estudantes em sua turma, apenas 06 (seis) eram homens! A jovem de nossa pesquisa confessa que na sua turma acontecia, cotidianamente,

disputas de poder entre o grupo das ‘patricinhas’ e o grupo das ‘meninas pobres’. Eunice, afirma ter sido vítima de *bullying* por ter vindo do interior do Tocantins, o que caracteriza xenofobia, a seguir narra uma de suas experiências com a agressora:

[...], eu gosto de estar sempre à frente dos trabalhos e, um dia fui entregar uma prova para uma “patricinha”, ela deixou a prova cair assim que eu entreguei e logo falou: “num” quer entregar “num” entrega!” (sic) Não satisfeita com os insultos, retrucou: “O que você tá fazendo aqui?” “Volta pra sua terra!” “[...] se eu falava alguma coisa, diziam, ah... maranhão... cearense!” “cala a boca!” “sempre que eu perguntava ouvia as risadinhas e a curtição, tipo, lá vem a maranhão! (Eunice).

Sobre os constantes eventos de pequenos furtos de materiais escolares e objetos pessoais dos jovens, Miriam constata:

Já vinha acontecendo os furtos e a gente tinha uma ideia de quem fosse. Os militares até colocaram câmeras nos corredores do colégio pra ver se os furtos diminuía [...] no dia que sumiu um celular o meu grupo armou um esquema pra pegar o carinha que era o “namoradinho” da filha do subtenente. [...] Não deu em nada... ele saiu da sala de aula sem ser revistado porque era protegido, não entendo o porquê do tratamento desigual; acreditamos que o tratamento deveria ser o mesmo para todos [...], desse jeito a gente fica na mão de um grupo que manda e desmanda, faz o que quer!

A denúncia da jovem estudante no papel de agente social reitera de modo bastante incisivo a existência dos “queridinhos” protegidos dos militares - na linguagem dela “intocáveis” que podiam quebrar regras sem punição.

Outro acontecimento inusitado, envolvendo jovens e seus grupos “protegidos” por militares é narrado por uma de nossas entrevistadas, desta vez, Eunice. Segundo a jovem o objetivo do evento era o de coletar garrafas PET para destinar ao Hospital do Câncer. No confronto entre as turmas (onze) dos terceiros anos houve divergências entre, exatamente, duas das turmas envolvidas na disputa, considerando serem elas as maiores captadoras de garrafas PET. A resolução do conflito, segundo a fala da entrevistada se deu no patamar político. Assim, a construção política do espaço mais uma vez fica evidente à medida que o grupo favorecido, nesta disputa, é aquele que possui maior prestígio junto aos militares.

Neste ponto, é interessante refletir um pouco na perspectiva de Bourdieu, segundo a leitura de Lugli (2007), o papel social do indivíduo. O sociólogo, no entendimento da autora, reconhece em suas obras o indivíduo como aquele que age, por isso o termo “agente”. Nessa abordagem, “à ideia do sujeito ‘livre’ que pode transformar o mundo a partir do uso da razão, tal como explica no livro *Coisas Ditas*” é rejeitada. Para Bourdieu, diz Lugli (2007) “o meio

social e seus costumes impõem-se sobre os indivíduos de modo irresistível, inclusive em seus gestos, em seus corpos.” (LUGLI, 2007, p. 26). Ora, é perceptível,

Uma tentativa de compreender a lógica das práticas cotidianas, o ‘sentido prático’ que todos temos com relação aos modos adequados de viver e de conviver. Esses modos adequados de agir são aqueles socialmente aceitos, que fazem sentido para o indivíduo e para o seu grupo de uma forma tal que são percebidos como naturais inquestionáveis. (LUGLI, 2007, p. 28).

As práticas cotidianas manifestas por meio dos relatos dos quatro jovens entrevistados mostram que os agentes, na sua maioria, são tomados por um sentimento de adequação com relação às regras impostas pelo ambiente social. De outra sorte, os possuídos de maior capital cultural e social, aqueles que dominam o “sentido do jogo” constituem formas de poder e prestígio, no campo.

3.4.1 O *Bullying* e os Silenciamentos: do campo escolar para o campo virtual

A proximidade dos jovens com a internet e as redes sociais, efetivamente, abre um campo de comunicação e interação plural interligando uma rede de usuários; todavia a conexão com o mundo tem criado possibilidades de expressão de sentimentos nem sempre cordiais e amigáveis.

É possível identificar por meio da fala dos quatro jovens participantes dessa pesquisa que o *bullying*, esta modalidade de manifestação da violência na escola transpôs os muros da estrutura escolar e expandiu seu campo de ação para disseminar a violência no campo virtual, porém, revestida por uma nova roupagem, denominada *ciberbullying*.

Esta modalidade de violência pouco difere do *bullying*. O *ciberbullying* é praticado via *internet*. Por exemplo: quando uma ou diversas imagens, vídeos, textos ou frases são postadas, ou seja, “caem” na rede, são imediatamente visualizados por um número indeterminado de pessoas, assim, a vítima fica vulnerável e sujeita a chacotas e humilhações; tudo acontece em frações de segundos - o prejuízo é incalculável.

Os quatro jovens entrevistados afirmaram participar das “redes sociais” e, todos, foram categóricos ao afirmarem que já sofreram ou presenciaram comportamento violento por parte de outros jovens. As violências (*bullying*) sofridas, por reiteradas vezes, são de natureza moral e/ou psicológica.

Marcos, um de nossos jovens entrevistados afirma que participa das redes sociais, ORKUT, FACEBOOK, MSN. Perguntado acerca dos *fakes*, o jovem afirma que têm vários,

contudo, não faz uso destes perfis para prejudicar ninguém, mas sim, para obter jogos de estratégia. Segundo o jovem, para entrar nestes jogos é necessário apresentar um perfil, razão pela qual, cria perfis falsos. Marcos, no decorrer da entrevista se lembra de um caso recente de embaraço em um fake: os envolvidos eram ele, seus colegas (do Colégio Militar) e uma “garota” desconhecida. Diz o jovem:

[...] A garota se dizia modelo de uma grande agência de moda, além do mais, se dizia super viajada inclusive teria ido para o Japão e Europa e, mais, afirmava estudar no Colégio Militar, entretanto, analisando a foto dela percebemos [ele e o colega] se tratar de uma garota linda! [...] concluímos logo que não era possível uma garota tão linda estudar no colégio sem que fosse percebida. Investigamos a agência de moda em que ela se dizia modelo e não a encontramos assim, agente concluiu que só poderia ser um perfil falso [“fake”], e era mesmo!

Douglas, também considera o espaço virtual um meio de reprodução da violência, ele diz:

Dentro da sala de aula a gente brinca e às vezes tem aqueles colegas que não entendem a brincadeira e aí começam a postar coisas sobre você, tipo coisas que você nem sabia sobre você e eles [“colegas”] acabam descobrindo. Teve uma época, do 2º ano, na era do ORKUT, os alunos começaram a criar comunidades falando mal de professores e/ou alunos, enfim, acabou chegando aos “ouvidos” da diretoria, não deu outra, chamaram até a polícia! (Douglas).

Sobre as violências cometidas por jovens nas redes sociais, Miriam afirma que embora participe do FACEBOOK, MSN, ORKUT, não se utiliza dessas tecnologias para humilhar ou ridicularizar colegas. Entretanto, afirma já haver conhecido gente que usa fake pra bisbilhotar a vida de outra pessoa ou para se relacionar com alguém, mas que nunca se utilizou dessa ferramenta porque acha que “*nada a ver!*”. Em seguida afirma: “Já brinquei com colegas, mas nada, assim, pra ofender, é... eram só brincadeiras”(Miriam).

Os jovens entrevistados convivem com muitos conflitos que não são meramente pessoais, virtuais, tampouco, limitados a um lugar, todavia, próprios da sociedade nas mais diversas áreas. Incorporam enquanto individualidades preocupações, anseios, dilemas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de investigação pautou-se em um dos fenômenos mais debatidos na sociedade contemporânea, um tipo de manifestação de violência juvenil dentro e fora dos muros da escola, chamado de *bullying*. O cenário em que se desenvolveu a pesquisa é o escolar, entretanto há peculiaridades específicas de um colégio do tipo militar, no caso o Colégio Militar Polivalente Modelo Vasco dos Reis.

Os depoimentos dos jovens entrevistados chamam a atenção para as relações entre as estruturas do espaço social e as estruturas do espaço físico. A aparência da estrutura física do lugar, tanto externa quanto internamente, remete os jovens a um quartel general. O espaço físico ocupado pelos jovens dentro e fora do colégio, tais como o estacionamento, os pátios, os corredores, as quadras esportivas, as salas de aulas, a biblioteca, o refeitório, forma o Colégio Militar Polivalente Modelo Vasco dos Reis. Justaposto a esse cenário, manifesta-se o espaço social.

O espaço social do campo dessa pesquisa foi sendo descortinado no transcurso da fala dos jovens participantes da pesquisa. Assim, à medida que os entrevistados iam descrevendo as funções exercidas por eles em relação aos outros jovens, tornava-se compreensível o modo como eles, enquanto agentes sociais, se constituem em um espaço rigorosamente hierarquizado. É perceptível, também, na fala dos jovens, a naturalização dos efeitos da distinção, em decorrência de um discurso generalizado de que as relações sociais estão pautadas em relações cada vez mais violentas, hedonistas e individualistas, parece surgir naturalmente uma estrutura rigorosa de normas combinadas com um conjunto severo de punições a serem aplicadas a todos os jovens que desobedecerem as regras. Efetivamente, o uso da farda e das insígnias foi o melhor exemplo de distinção social pontuada pelos jovens da pesquisa.

O espaço social que vai sendo revelado por meio das representações sobre as relações de luta pelo poder dentro do campo do Colégio Militar é expresso de duas formas: a incorporação dos ritos próprios e concernentes do regime militar (perfila na forma de esquadrão, passar em revista verificando a condição e o uso impecável da farda que, inclusive, impõem concretude a este poder simbólico) e na capacidade do jovem se apropriar, material e simbolicamente, das medalhas (aluno/a padrão) que são distribuídas dependendo do capital cultural que se consegue acumular.

Esse capital simbólico (social e cultural) acumulado, de acordo com os apontamentos dos jovens, será capaz de afastar ou aproximar os agentes sociais, delimitando os espaços de ação, sobretudo estreitando ou alargando as relações com os militares.

Perceptível, também, é a presença de lutas pelo espaço na forma coletiva. Uma jovem pesquisada narrou um fato acerca de um dos eventos promovidos pelo colégio cujo objetivo era o de coletar garrafas PET para destinar ao Hospital do Câncer. No confronto entre as turmas (onze) dos terceiros anos houve divergências entre, exatamente, duas das turmas envolvidas na disputa, considerando serem elas as maiores captadoras de garrafas PET. A construção política do espaço fica evidente à medida que o grupo favorecido, nesta disputa, segundo a jovem entrevistada, é aquele que possui maior prestígio junto aos militares.

A rigor, com o objetivo de apreender as representações sociais que os jovens matriculados no ensino médio do Colégio Militar Polivalente Modelo Vasco dos Reis têm do fenômeno *bullying*, este trabalho de investigação demarcou, levantou e analisou dados empíricos. O primeiro capítulo buscou refletir de modo contextualizado e com base em uma teoria já sedimentada a juventude em relação à violência. Desta forma, o capítulo teve por finalidade apreender as representações sociais produzidas pelos jovens, principalmente no que se refere à violência manifesta na modalidade *bullying*.

O *lugar* da escola militar, portanto, espaço físico e também espaço social manifesto, cenário onde os jovens se posicionam como agentes sociais, foi objeto de estudo e análise do segundo capítulo deste trabalho. Para tanto, foram utilizados dados empíricos coletados *in loco*, além disso, foram trazidos elementos relevantes levantados na pesquisa de Canezin Guimarães et alii. (2007), no sentido de fortalecer e aprofundar um pouco da história da implantação dos colégios militares no estado de Goiás. Por meio de dados quantitativos construiu-se, também, nesse tópico um perfil dos jovens estudantes no colégio militar.

O terceiro e último capítulo teve o propósito de refletir as diversas manifestações do *bullying*, tendo como referência os dados empíricos coletados na pesquisa de campo. A transcrição atenta e minudenciada teve um papel preponderante para a compreensão da problemática, nesse passo, o trabalho buscou apreender as representações sociais produzidas, a priori, pelos jovens acerca do *bullying*.

Nesta pesquisa, o sentido dado à noção de representação pauta-se, sobretudo, em Henri Lefebvre (1983) que recusa a dicotomia entre o que está fora e exterior (como coisa) e as representações contemporâneas que também provêm de dentro e são contemporâneas à constituição do sujeito, tanto na história de cada indivíduo quanto na gênese do individual na escala social. Desse modo, as representações “não são nem falsas nem verdadeiras, mas, ao

mesmo tempo, falsas e verdadeiras: verdadeiras como resposta a problemas ‘reais’ e falsas na medida em que objetivos ‘reais’ são dissimulados.” (apud SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 18).

A pesquisa confirma o fenômeno *bullying* objeto dessa investigação como uma das modalidades de manifestação da violência pontuais no cenário escolar militar. O seu caráter repetitivo, sistemático, doloroso e intencional de agredir (verbal, física, moral, sexual, virtual ou psicologicamente), evidenciando um desequilíbrio de força (poder de subjugar) que ficou demonstrado nas falas dos jovens entrevistados. Uma das jovens entrevistadas manifesta indignação e revolta pelas ofensas cotidianas sofridas na sala de aula em decorrência de sua origem nordestina, configurando uma violência simbólica pautada na desqualificação e desmoralização individual voltada para a segregação e exclusão social. Do lado do consumo, segundo a pesquisa, o furto de pequenos objetos como celulares, relógios, jaquetas e até cadernos aparece como um dos meios que o agressor utiliza para oprimir e humilhar a vítima dentro da sala de aula.

Outro fator relevante verificado na pesquisa diz respeito às famílias dos jovens e as razões preponderantes para a escolha do colégio militar. Em geral, os dados coletados e analisados apontam que a escolha do colégio estaria diretamente ligada a uma estratégia de classe; tal estratégia consiste em adquirir um maior capital cultural culto com a pretensão de trocá-lo por capital econômico, desse modo, ascendendo, socialmente. Nessa perspectiva, fica evidenciado que as famílias dos jovens aprovam a disciplina rigorosa e arbitrária adotada pelo colégio militar, inclusive, relevam o exagero observado nas punições (advertências verbais humilhantes e constrangedoras e outros excessos disciplinares) adotadas pelos agentes pedagógicos do colégio militar confiados de que serão favorecidas com o aumento do capital cultural culto de seus filhos e/ou filhas, superando a atual condição de classe.

No que concerne ao acesso do jovem às redes sociais, a pesquisa traz dados bastante relevantes. Trata-se da extensão do *bullying* para além dos muros da escola, transmutado em outra modalidade de violência, o *ciberbullying*. Assim, o espaço virtual, por meio das redes sociais, tornou-se a ferramenta “adequada” cujo objetivo é dar continuidade a uma onda de xingamentos, o que configura verdadeiros atentados à moral e à dignidade humana. A representação simbólica da violência - principalmente, recadinhos depreciativos e maliciosos - em um campo virtual livre de qualquer controle ou reprimenda, amplia o universo da violência escolar para o espaço virtual, contribuindo para produzir efeitos bastante reais e funestos.

A pesquisa também apontou que os jovens do sexo masculino utilizam as redes sociais para interagir com amigos e amigas, fazer novas amizades e, também, “bisbilhotar” as fofocas das colegas do colégio. De outro modo, as jovens do sexo feminino, utilizam as redes sociais para publicarem “recadinhos maliciosos”, dando continuidade a questões divergentes que tiveram início dentro da sala de aula ou mesmo nos pátios ou corredores da escola. Os dados da pesquisa apontam que, em muitos casos, o campo virtual serve para acirrar os ânimos dos contendores e dar à discussão proporções bem maiores.

De volta ao ambiente escolar (real), os jovens responsáveis por essas “brigas virtuais” se beneficiam da popularidade e do prestígio alcançados para se projetar no grupo. Muitos deles terminam por resolver as “diferenças” individuais através da luta corporal. Apesar de todo o aparato de vigilância implantado pelo colégio militar, a pesquisa observou que os jovens desenvolvem diversas estratégias para burlar a vigilância do colégio e, assim, proteger os agentes envolvidos diretamente nesses conflitos enquanto brigam.

O estudo identificou que as pesquisas que envolvem a problemática ainda são, efetivamente, bastante escassas e precárias. Resumindo: as manifestações frente ao fenômeno *bullying* ora são relegadas ao descaso, minimizando-se as consequências do ato violento, reduzindo esse tipo de agressão a meras brincadeiras, ora radicalizando o fato, adotando políticas e programas anti-*bullying* do tipo “tolerância zero” (suspensões arbitrárias, advertências verbais e escritas, com efeito meramente disciplinar, convocação dos pais ao colégio para informar as ocorrências dos fatos, o que acentua e corrobora para o aumento dos constrangimentos tanto de agressores quanto de vítimas).

Tais intervenções muito pouco ou quase nada têm sido capazes de reverter o quadro das violências cotidianas, na modalidade *bullying*. Pelo contrário, intimidam e silenciam espectadores da violência, que preferem não se expor como ocorreu com as vítimas, duvidando da eficiência dos agentes pedagógicos para viabilizar soluções para a problema, podendo procurar solução nas drogas ou no isolamento social.

É perceptível nesse estudo que o combate, ou seja, o enfrentamento do fenômeno não se encontra em manuais. Longe de contribuir para promover debates e reflexões, eles tendem a acentuar o cenário escolar como palco de eventuais agressões, traçando o perfil de agressores e de vítimas como se fosse possível transformar as relações sociais, desvelando um ou outro perfil ou até mesmo caracterizando comportamentos violentos. Como instrumentos contra a violência na escola, esses manuais norteiam ações pedagógicas anti-*bullying* que falseiam a realidade, adotando uma “política de paz nas escolas” que oculta violências e

silenciamentos entre os jovens, dando a impressão de que a situação está sob controle. Mas como preservar os jovens das violências, principalmente do *bullying*?

Com efeito, na perspectiva de Bourdieu, faz-se necessário, então, que a escola promova a transformação das práticas educativas voltadas para as disposições e convicções constitutivas de um *habitus* que expresse um conjunto de disposições para agir, pensar, sentir, perceber em uma perspectiva social do coletivo. Na realidade, isso significa uma escola reconhecendo os diferentes *estilos de vida* de seus agentes, estabelecendo estratégias educativas que possam superar as violências, inclusive o *bullying*.

De acordo com a abordagem teórica adotada e com as falas dos agentes sociais da pesquisa foi possível desconstruir alguns estereótipos, entre eles o de que o jovem não tem limites, é perdulário, violento e, portanto, produtor de violências, inclusive o *bullying*. Os elementos empíricos coletados no campo da pesquisa, o diálogo com Bourdieu e seus seguidores possibilitou compreender que a violência na escola na modalidade *bullying* e, nas outras formas manifestas, impõe a sociedade e ao Estado o desafio de reverter o processo da reprodução das desigualdades sociais na sociedade e na escola.

Ademais, ficou evidenciado nessa pesquisa que as práticas violentas percebidas entre os jovens, acontecem por detrás de uma cortina de elementos disciplinares rigorosos adotados pelos agentes pedagógicos do colégio militar, tanto mais, quando levadas à consciência, tornam vida ainda mais dolorosa, inviável até. Nesse sentido, infere Bourdieu (2007, p. 753):

Explicar as contradições não é resolvê-las. Mas, por mais cético que se possa ser sobre a eficácia social da mensagem sociológica, não se pode anular o efeito que ela pode exercer ao permitir aos que sofrem que descubram a possibilidade de atribuir seu sofrimento a causas sociais e assim se sentirem desculpados; e fazendo conhecer amplamente a origem social, coletivamente oculta, da infelicidade sob todas as suas formas, inclusive as mais íntimas e as mais secretas.

Depois de degustar a *suposta aridez* de uma “*pequena*” parte da vasta bibliografia de Pierre Bourdieu pude compreender o quanto o caminho da pesquisa científica é vasto e de difícil pisadura; não basta embrenhar em análises apressadas e inconsistentes, antes, porém, é preciso paciência para fazer e desfazer conceitos, muita disposição para pensar em prol da superação das aparências com vistas a descortinar discursos impostos como que barreiras sólidas; transpô-las tornou-se um desafio diário constante. Todavia, voltando o olhar para toda a obra construída, vê-se que ainda carece de reparos, porém, é inegável como pesquisadora, houve descobertas, haja vista, que

A tese é, em primeira mão, uma descoberta da arquitetura reflexiva presente em toda a investigação; logo, a ciência como atividade transforma-se na faina artística que inventa para revelar as dimensões invisíveis, incógnitas, submersas, recônditas, múltiplas sensíveis, complexas. (ECO, 2002, p. XII)

Por esse prisma, é fundamental e viável dar continuidade nos estudos na perspectiva da compreensão e da superação das violências entre as juventudes, sobretudo, na modalidade *bullying*.

A violência escolar (*bullying*) é, assim, questão atinente às relações entre jovens, educação e cultura. Vale considerar ainda, que o *bullying* tem sido objeto de investigação dentre estudiosos de diversos campos de pesquisa, As produções acerca deste tema na forma de estudos e pesquisas são recentes, assim, pela complexidade da temática social essa problemática mereceu ser mais bem investigada.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: PERALVA, Angelina; SPOSITO, M. P. (Org.). Juventude e contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Anped, São Paulo, 2005.

ABRAMO, Helena Wendel et al. **Retratos da juventude brasileira**: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília, UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2005.

AZANHA, José Mário Pires. Autonomia da Escola, um reexame. In: **Ideias** n. 16. São Paulo: FDE, 1993.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução a teoria e aos métodos. Tradutores: ALVAREZ, Maria João. SANTOS, Sara Bahia. BAPTISTA, Telmo Ventura Mourinho. Portugal: Porto, 1994.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**. Revista Eletrônica dos Pós- Graduandos em Sociologia Política da UFSC, Santa Catarina, vol. 2, n. 1 (3), p. 68-80, jan./jul. 2005.

BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades dos campos. In: **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. Social space and symbolic power. **Sociology Theory**, Londres, v. 7, n. 1, p. 14-25, Spring, 1989.

_____. La 'juventud' no ES más que uma palabra. **Sociologia y cultura**. México: Conaculta-Grijalbo, 1990, p. 163-173. Colección Los Noventa.

_____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papius, 1996.

_____. **Sobre a televisão**: seguindo de a influência do jornalismo e os jogos olímpicos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. Os três estados do capital cultural. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **A produção da crença**: contribuição para uma economia dos bens simbólicos. São Paulo: Zouk, 2002.

_____. **Lições de aula**. Trad. Egon de Oliveira Rangel. 2. ed. São Paulo: Ática, 1982.

_____; PASSERON, J. C. **Los herederos**: los estudiantes e la cultura. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.

_____. **Coisas ditas**. Trad. Cássia R. da Silveira e Denise M. Pegorim. São Paulo: Ática, 2004.

_____. **Esboço de autoanálise**. São Paulo: Companhia de Letras, 2005.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2007a.

_____. (Coord.). **A miséria do mundo**. [Com contribuições de Accardo, *et. al.*] 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007b.

_____. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.) **Escritos de educação**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008a.

_____; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. [Tradução de Reynaldo Bairão] Petrópolis, RJ: Vozes, 2008b.

_____. **O poder simbólico**. 13. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2010.

CABRAL, Bruno Fontenele. Reflexões sobre o combate ao Bullying no direito brasileiro e norte-americano. **Jus Navigandi**, Teresina, a. 15, n. 2645, 28 set. 2010. Disponível em: <<http://jus.uol.com.br/revista/texto/17501>>. Acesso em: jan. 2011.

CANEZIN GUIMARÃES, Maria Tereza. Conceito de habitus na “Teoria da Prática”. Relação de Bourdieu com o pensamento sociológico durkheimiano. **Fragmentos Culturais**. Goiânia, v. 10, n. 2, p. 409, mar. /abr. 2000.

_____. Jovens estudantes e os significados simbólicos das agências formadoras. **Revista Educativa**. Departamento de Educação da UCG. Goiânia, v. 6, n. 2, p. 253-269, jul./dez. 2003.

_____. **Introdução à teoria e ao método em ciências sociais e educação**. Serie Ensaios, n. 4, Goiânia: UCG, 2006.

_____ et al. **Jovens, educação e campos simbólicos**. Goiânia: UCG, 2007.

_____. et al. **Estudos sobre jovens e processos educativos na contemporaneidade**. Goiânia: UCG, 2008.

_____. et al. **Juventude e educação**: Concepções que permeiam o Poder Público Municipal da Região Metropolitana de Goiânia (RMG). Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/28/textos/GT03/GT03-248--Int.rtf. Agência Financiadora: CNPq – s/d.

CANEZIN GUIMARÃES, Maria Tereza; NEPOMUCENO, Maria Araújo. Apontamentos sobre a noção de conhecimento e o processo de investigação nas ciências humanas. **Educativa**, UCG, v. 12, p. 85-107, 2009.

_____; QUEIROZ, Edna M. **Políticas públicas de juventude na região metropolitana de Goiânia**. Goiânia, 2005. Disponível em www.acaoeducativa.org.br. Acesso em 11 de agosto de 2012.

_____; DUARTE, Aldimar Jacinto. Jovens Urbanos da EJA e os Usos Sociais do Tempo. In: **32ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, MG: 2009.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventudes: as identidades são múltiplas. **Movimento**. Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Rio de Janeiro, v. 3, n.1, p. 11-27, mai. 2000.

_____. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis: Vozes, 2003.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CAVALCANTE, Cláudia. **Jovens e estratégias educativas de apropriação dos espaços urbano e virtual**. 2010, 153p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

_____. Jovens e estratégias educativas nos espaços urbano e virtual. **Educativa**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 135-153, jan./jun. 2011.
Disponível em: <http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/viewFile/1623/1024> -
Acesso em: 21-04-2012.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 8, a. 4, jul./dez., p. 432-443, 2002.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia Perversa. **Folha online**. São Paulo, 14 mar.1999. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc_1_4.htm. Acesso em: 13-06-2012.

_____. **Simulacro e poder: uma análise da mídia**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

CHERQUES-THIRY, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. Artigo. **RAP**. Rio de Janeiro. jan./fev. 2006.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

DAYRELL, Juarez Tarcísio. LEÃO, Geraldo; BATISTA, Juliana. Juventude, pobreza e ações sócio-educativas no Brasil. In: SPOSITO, Marília. (Org.). **Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades das regiões metropolitanas brasileiras**. São Paulo: Global, 2007.

_____. O jovem como sujeito social. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2003, n. 24, p. 40-52.

_____. Juventude, grupos culturais e sociabilidade. In: **Reunião da Associação Brasileira de Antropologia**. Salvador, jun., 2004, Mimeo. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/objuventude/textos/ABA2004.pdf>. Acesso em: 24 maio 2012.

DUARTE, Aldimar Jacinto. **Jovens urbanos da periferia de Goiânia**. Espaços formativos e mediações escolares. 2012, 217fl. Tese (Doutorado).

DUBET, F. **Sociologie de l'expérience**. Paris: Seul, 1994.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 13. ed. Trad. Maria Isaura P. de Queiroz. São Paulo: Nacional, 1987.

ECO, Humberto. **Como se faz uma tese**. 17. ed. Trad. Gilson Cesar Cardoso de Souza. São Paulo: Perspectiva, 2002.

FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. ed. rev. e ampliada. Campinas, SP: Verus, 2005.

FONTENELE, Isleide A. Os caçadores do *Cool*. In: **Lua Nova**. São Paulo, n. 63, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452004000300007. Acesso em: 20 jun. 2011.

FERENCZI, Thomas. Le Monde. **Pierre Bourdieu o sociólogo de todos os combates**. Trad. Marinilda Carvalho. Disponível em: <http://www.homme-moderne.org/societe/socio/bourdieu/mort/m24011P.html>, Acesso em: 13 ago. 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história das violências nas prisões. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

GOLDENBERG, Mírian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

HONG, S. M. **Habitus, corps, domination**: sur certains présupposés philosophiques de la sociologie de Pierre Bourdieu. Paris: L'Harmattan, 1999.

ISLAS, José Antonio P. Juventude: um conceito em disputa. In: CANEZIN, Maria Tereza G; SOUZA, Sônia M. G. (Orgs.). **Juventude e contemporaneidade**: desafios e perspectivas. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Goiânia: UFG: Cãnone, 2009. p. 17-46.

KRISCHKE, Paulo J. Questões sobre juventude, cultura política e participação democrática. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P. P. M. **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Perseu Abramo, 2005, p. 323-350.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Patrimônios individuais de disposições: por uma sociologia à escala individual. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Oeiras, n. 49, p. 11-42, 2005.

LEFORT, Claude. **A invenção democrática**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

LINS, Daniel (Org.) **O campo econômico**: a dimensão simbólica da dominação. Pierre Bourdieu. Trad. Roberto L. Ferreira. Campinas: Papyrus, 2000.

LÉON, Oscar D. Uma revisão das categorias de adolescência e juventude. In: CANEZIN, Maria Tereza G; SOUZA, Sônia M. G. (Orgs.). **Juventude e contemporaneidade: desafios e perspectivas**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Goiânia: UFG: Câne Editorial, 2009. p. 47-76.

LUCINDA, Maria da Consolação; NASCIMENTO, Maria das Graças; CANDAU, Vera Maria. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

_____. Entrevista com Pierre Bourdieu. **Teoria & Educação**, n. 3, Trad. Menga Lüdke. Porto Alegre, 1991, p. 3-8.

LUGLI, Rosário Silvana Genta. A construção do social do indivíduo. **Revista Educação: Bourdieu Pensa a Educação**, São Paulo, a. I, Educação Especial: Biblioteca do Professor, p. 26-35, 2007.

MARTINS, Carlos Benedito. Estrutura e Ator: A teoria da Prática em Bourdieu. In. **Educação e Sociedade**. São Paulo: n. 27, set. 1987.

MATHIAS, Suzeley Kalil. **A militarização da burocracia: a participação militar na administração federal das comunicações e da educação, 1963-1990**. São Paulo: UNESP, 2004.

MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. In: **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Edusp. 2008. p. 37-184.

MICELI, Sérgio (Org.). **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. Trad.: Sérgio Miceli *et al.* - Introdução e seleção: Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Hucitec Abrasco, 2000.

_____. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência e Saúde Coletiva** (Impresso), v. 17, p. 621-626, 2012.

NOGUEIRA, Maria Alice. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais – notas em vista a construção do objeto de pesquisa. **Teoria e Educação**. Porto Alegre: n. 3, 1991, p. 89-112.

_____. Convertidos e oblatos - um exame da relação classes médias/escola na obra de Pierre Bourdieu. **Educação, Sociedade & Culturas**. 1997.

_____. Estratégias de escolarização em famílias de empresários. In: ALMEIDA, Ana Maria F.; NOGUEIRA, Maria Alice; (Orgs.). **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 49-65.

_____. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, maio/jun./ago., 2004.

_____. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação e Realidade**, v. 31, 2006, p.155-169.

_____. Um arbitrário cultural dominante. **Revista Conhecimento e Saber**. Série especial de educação, 2007, p. 39-45.

NOGUEIRA, Maria Alice Nogueira e; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

NOVAES, Regina. Os jovens “sem religião”: ventos secularizantes, “espírito de época” e novos sincretismos. Notas preliminares. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 52, Dec. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000300020&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 ago. 2009.

_____. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (Orgs.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 105-120.

OLWEUS, Dan. **Bullying at school: What we know and what we can do**. London, Lackwell, 140 p. 1993.

ORTEGA Y GASSET, José. **A rebelião das massas**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. El tema de nuestro tiempo (1923). Obras completas, v. III, Madri, **Revista de Occidente**, 1946-1983. Disponível em: <http://www.ensayistas.org/antologia/XXE/ortega3.htm>.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1993.

_____. A construção sociológica da juventude - alguns contributos. In: **Análise Social**, v. XXV (105-106), 1990 (1°, 2°), 139-165.

PINTO, Louis. **Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social**. Trad. Luiz Alberto Monjardim. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

REGUILLO, Rossana. Las culturas juveniles: un campo de estudio: breve agenda para la discusión. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 23, p. 103-118, maio/ago. 2003.

RIBEIRO, Marcelo Afonso. **A influência psicossocial da família e da escola no projeto de vida no trabalho dos jovens**. Pesquisas e Práticas Psicossociais 5(1), São João Del-Rei, jan./jul. 2010.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil**. Percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Loyola, UNICEF, CIESPI, 2004.

SANTIAGO, Daniela Emilena. A violência segundo a perspectiva de Martin-Baró: possíveis contribuições ao Serviço Social. **ETIC - V Encontro de Iniciação Científica, IV Enc de Extensão Universitária e I Enc. de Iniciação Científica p/ o Ensino Médio**. Presidente Prudente, SP, v. 5, n. 5, p. 1-9, ago. 2010. Disponível em: <http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/ETIC/article/view/2091>. Acesso em: 2 ago. 2012.

SARTI, Cynthia Andersen. O jovem na família: o outro necessário. In NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Org.). **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SETTON, Maria da Graça J. Uma introdução a Pierre Bourdieu. **Revista CULT**, n. 128. Disponível em: <http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/uma-introducao-a-pierre-bourdieu/>. Acesso em: 12 ago. 2012.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, 2001.

_____. Trajetórias na constituição de políticas públicas de juventude no Brasil. In: FREITAS, Maria Virginia; PAPA, Fernanda de Carvalho (Orgs.). **Políticas públicas de juventude. Juventude em pauta**. São Paulo, Cortez / Ação Educativa / Fundação Friedrich Ebert Stiftung, 2003

_____. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena W.; BRANCO, Pedro Paulo M. (Orgs.). **Retratos da Juventude Brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008.

_____. et al. (Coord.). Estado do conhecimento: juventude e escolarização. São Paulo, **Ação Educativa**, nov. 2000. Disponível em: http://www.aracati.org.br/portal/pdfs/13_Biblioteca/Publicacoes/juventude_escolarizacao.pdf Acesso em: 11 abr. 2012.

VASCONCELOS, Ângela Dolores Baiocchi de et al. Jovens estudantes e os significados simbólicos das agências formadoras. In: **Jovens, educação e campos simbólicos**. Goiânia: UCG, 2007. p. 105-119.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Liber Livro, 2007. p. 108.

WACQUANT, Loïc. **As prisões da miséria**. Trad. André Telles. Digitalização: 2004. Ed. 1999.

WIEVIORKA, Michel. O novo paradigma da violência. São Paulo, **Tempo Social**, v. 9, n. 1, p. 5-45, maio 1997.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Protocolo de questão do tipo dissertativa aplicada aos jovens do Ensino Médio, turno matutino, do Colégio Militar de Goiás Polivalente Modelo Vasco dos Reis.

Apêndice 2 – Protocolo de questionário aplicado aos jovens do Ensino Médio, turno matutino, do Colégio Militar de Goiás Polivalente Modelo Vasco dos Reis.

Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Curso de Doutorado e Mestrado em Educação
Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade
Mestranda: Sirley Aparecida de Souza

QUESTIONÁRIO: JOVENS /ALUNOS(AS) DO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR DE GO-UNIDADE VASCO DOS REIS - GOIÂNIA / GO – ANO/2011

I – IDENTIFICAÇÃO

NOME: _____
 IDADE _____ SEXO: _____ ANO _____
 CIDADADE/BAIRRO ONDE MORA: _____

QUESTIONÁRIO

Essa pesquisa pretende apreender a percepção dos (as) jovens estudantes do Colégio Militar acerca das violências e silenciamentos na escola. O benefício da pesquisa para os seus sujeitos será a possibilidade de a sociedade e as instituições educativas serem despertadas para o problema além de suas implicações na vida social, econômica e política do jovem goiano.

Assim sendo, estamos solicitando sua colaboração no sentido de respondê-las com sinceridade e precisão.

Para responder as próximas questões, marque com um X.

IDENTIFICAÇÃO

1. SEXO:

- a) () masculino b) () feminino

2. IDADE:

- a) () 15/16 anos
 b) () 17/18 anos
 c) () 19/20 anos
 d) () 21/22 anos

3. Como você se considera:

- a) () negro
 b) () pardo
 c) () branco
 d) () índio

Aspectos sócio-econômico-culturais do(a) jovem e da família

4. Com quem você mora? Marque uma ou mais opções:

- a) () sozinho h) () com outra família (parentes ou amigos de seus pais)
 b) () com amigos i) () no local de trabalho
 c) () pai j) () mãe
 d) () irmãos solteiros l) () irmãos casados
 e) () avô/avó m) () sobrinhos
 f) () tios n) () primos
 g) () com o companheiro/a e filhos

5. Qual é a renda da sua família?

- a) () de 200 a um salário mínimo
 b) () um salário mínimo e meio

15. Em sua casa tem computador?
 a) sim b) não
16. Você tem acesso à Internet?
 a) sim b) não
17. Se sua resposta for sim, em que local?
 a) em casa b) na escola
 b) em cursos de formação e) no trabalho
 c) na *Lan House* f) em casa de parentes e amigos
18. Você participa do *Orkut* da escola?
 sim não
 Por quê? _____
19. Você participa de algum do agrupamento?
 a) grupo religioso
 b) grupo musical
 c) comunidades virtuais
 d) não participo de nenhum grupo
 e) grupo esportivo
 f) outros Quais? _____
20. Enumere em ordem de importância:
 a) visita a amigos/familiares l) encontros religiosos
 b) barzinho e *choperia* m) passeio no *shopping*
 c) cinema n) teatro
 d) danceteria o) futebol
 e) vídeo games p) televisão
 f) computador r) dormir
 g) eventos musicais
 h) viagens nos finais de semana (chácaras, cidades próximas, etc.)
 i) outros locais ou outras atividades. Quais? _____
 j) não pratico nenhum lazer
21. Como frequentemente você realiza essas atividades?
 a) sozinho
 b) em grupo. Qual? _____
22. Você vem todo o dia à escola?
 a) sim b) não
 Por quê? _____
23. O que você mais gosta na sua escola? _____

24. O que você menos gosta na sua escola? _____

25. Você já presenciou ou participou de agressões:
 a) No banheiro da escola ()
 b) Na saída da escola ()
 c) Nas escadas ()
 d) Nos corredores da escola ()

26. Ao presenciar um(a) colega da escola sofrendo qualquer tipo de violência, você:
- a) Finge que nada está acontecendo e sai “de fininho” ()
 - b) Procura a coordenação/direção da escola e comunica o fato ()
 - c) Fica observando a cena e até participa da agressão ()
 - d) Outros: _____
27. Considera o relacionamento entre colegas da escola:
- a) Fraco ()
 - b) Regular ()
 - c) Bom ()
 - d) Ótimo ()
28. Numere os temas que considera mais importantes para serem discutidos na escola de acordo com o grau de importância, segundo seu julgamento:
- a) Família ()
 - b) Drogas ()
 - c) Racismo ()
 - d) Sexualidade ()
 - e) Violência na escola ()
 - f) Violência fora da escola ()
 - g) Religião ()
 - h) Corpo e saúde ()
 - i) Relacionamentos amorosos ()
 - j) Respeito/desrespeito ()
 - k) Disciplina ()

Apêndice 3 – Protocolo de entrevistas semi estruturada aplicada aos jovens do Ensino Médio, turno matutino, do Colégio Militar de Goiás Polivalente Modelo Vasco dos Reis.

Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Curso de Doutorado e Mestrado em Educação
Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade
Mestranda: Sirley Aparecida de Souza

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA: JOVENS /ALUNOS(AS) DO ENSINO MÉDIO COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR DE GOIÁS POLIVALENTE MODELO VASCO DOS REIS – ANO/2011

I – IDENTIFICAÇÃO

NOME: _____
 IDADE _____ SEXO: _____ ANO _____
 CIDADE/BAIRRO ONDE MORA: _____

Escola

1. O que é importante para você na escola?
2. A escola é exatamente aquilo que esperava? Por quê?
3. Como funciona a sua escola? (no contexto da resposta buscar temas sobre relacionamentos entre alunos, sobre disciplina, etc.) (sentimento de pertencer à escola)
4. Na sua visão, o que diferencia esta escola das outras?
5. Como tem sido o seu aproveitamento na escola? (bom-maus resultados)
6. O que vocês fazem na escola? Na sala de aula, no recreio?
7. Você tem amigos na escola?
8. O que você pensa ser mais valorizado pela escola? (o conhecimento ou a aparência?)
9. Na sua visão as regras estabelecidas pelo colégio são eficientes?

Família/Religião

1. Como é sua família? Quantas pessoas são? Todos moram juntos?
2. Sua família é importante na sua vida? Por quê? Como?
3. Fale do seu relacionamento com sua família, com os pais, irmãos, ou outras pessoas que façam parte de sua vida?
4. Você acha que sua família espera alguma coisa de você?

Ser jovem

1. O que é ser jovem? Você se sente jovem?
2. Você se identifica com esse jovem de hoje? Por quê?
3. Das coisas que você faz, do que você mais gosta? Por quê?
4. Tem namorado ou namorada? (tempo, importância, quanto tempo dedica...)
5. Você tem religião? É praticante? Frequenta com sua família? Que importância tem a sua religião na sua vida?
6. Você tem planos para o futuro? Quais?
7. Você participa de algum grupo de específico? (político, esporte, religioso, arte e cultura, ex. hip-hop, capoeira, igreja, time de futebol, sindicato, associação de bairro, grupos de Lan House, virtual etc.)

Sobre violência

1. Qual sua compreensão acerca das violências?
2. Em que sentido a violência juvenil se relaciona à relação de poder?
3. Há violências na escola? Quais os tipos? (insultos, pequenos furtos, violência física, outros)
4. Se “num passe de mágica” lhe fosse permitido acabar com as violências na escola, as quais atormentam sua vida, qual atacaria?
5. Você se preocupa com as violências na escola? Já ouviu falar do bullying? O que você sabe sobre este fenômeno?
6. Você já perdeu alguém próximo de forma violenta? (amigos, primos, irmãos, outros)
7. Você já sofreu ou ainda sofre algum tipo de violências? Comentou o fato com alguém? Fale sobre esta experiência.
8. Foi xingado (a) ou falou mal de alguém no último ano? Por qual ou quais as razões?
9. Foi ameaçado (a) ou ameaçou no último ano? Quais as razões? Alguém tomou alguma atitude?
10. Sabe de algum caso de ameaça? Você seria capaz de descrevê-la?
11. Há grupos violentos na escola? Fale um pouco sobre sua percepção acerca destes grupos.
12. Há agressões na sala de aula? Como elas se dão?
13. Na sua percepção, o que significa o poder? E a submissão
14. Houve algum tipo de desentendimento entre você e colegas da escola no último ano? Chegaram às “vias” de fato?
15. A “Lei do silêncio”, uma atitude pela qual consiste em fingir que nada acontece se daria por qual tipo de sentimento? Medo? Insegurança?
16. Você defenderia outro colega que estivesse sofrendo algum tipo de violência? De que modo reagiria?
17. Quais os tipos de apelidos e insultos que se ouve na escola?
18. Quais são os tipos principais de “brincadeiras”, entre alunos?

Representações de gênero

1. Como mulher qual sua percepção acerca da disciplina e competição na escola.
2. Qual é seu sentimento em relação aos estereótipos de gênero e desigualdades no espaço escolar?
3. Há colegas que criam situações de divisão, discórdia, isolamento, difamação, fofocas, manipulação de amigos/amigas e mentiras, que supostamente caracterizam o *bullying*, com o propósito de difamar. É possível a você descrever alguma situação que tenha tido conhecimento ou mesmo, presenciado.
4. Você já foi vítima de alguma forma de violência? O agressor foi do sexo feminino ou masculino? Por qual razão você acredita ter sido agredido (a)?
5. Você já agrediu algum(a) colega ou participou de algum grupo que o fizesse? Quais as motivações para tal atitude?

Sobre o envolvimento do jovem nas novas tecnologias

1. Você tem acesso à internet? Participa de redes sociais? Quais? (ORKUT, FACEBOOK, MSN, outros)
2. Você tem acesso às novas tecnologias: celular, Ipod, Internet, MP3, iPad. Como faz uso desses instrumentos tecnológicos?
3. Você já fez fofoca ou foi vítima de fofocas via internet (fakes)?

ANEXOS

**Anexo 1 - Levantamento de trabalhos científicos sobre violências na
escola-*bullying* - CNPq/CAPES - 2005-2009**

AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO	TEMA
Nazaré Maria de Albuquerque Hayasida	2005	Universidade Federal do Amazonas	Gestão, Poder E Violência Escolar
RESUMO: Este trabalho enfoca o problema de violência relacionada com a questão da gestão e o poder no âmbito da Escola. Aborda, também, temas relacionados às indisciplinas, incivildades, bullying e resiliências, vistos como problemas que não estão desvinculados das formas como se organiza a gestão, naquela instituição.			
Luciany Michelli Pereira dos Santos	2005	Universidade Estadual de Maringá	O assédio moral nas relações privadas: uma proposta de sistematização sob a perspectiva dos direitos da personalidade e do bem jurídico integridade psíquica.
RESUMO: O presente trabalho aborda, igualmente, conceitos e classificações dos direitos da personalidade, a cláusula geral de personalidade representada pelo art. 1º, inciso III, da CF/88, consubstanciada no macro princípio da dignidade humana. Visando a maior cientificidade do estudo, são abordados aspectos da teoria geral do direito, como a formação da relação jurídica, envolvendo os direitos da personalidade, o suporte fático que conduz à definição dos fatos jurídicos que caracterizarão o assédio moral; ao mesmo tempo, são abordados o conceito de dano, as classificações propostas pela doutrina, em especial, o conceito de dano biológico, dano psicofísico e a terminologia específica danos pessoais ou danos aos direitos da personalidade.			
Débora Bianca Xavier Carreira	2005	Universidade Católica de Brasília	Violência nas Escolas: qual o papel da gestão?
RESUMO: Esta pesquisa, de caráter descritivo, exploratório e comparativo, objetivou traçar o quadro da violência escolar em duas escolas, com características diferentes, ambas vinculadas ao Sistema de Ensino do Distrito Federal, bem como analisar e discutir qual é o papel da gestão frente a este problema.			
Fernanda Martins de França	2006	Universidade Federal de São Carlos	Violência intrafamiliar e envolvimento em "bullying" no Ensino Fundamental
RESUMO: A presente pesquisa teve como principais objetivos: a) investigar a associação entre bullying e violência doméstica direta e indireta; b) verificar a cronicidade de violência doméstica nos subgrupos de alunos envolvidos em bullying; c) estabelecer se havia diferença entre os gêneros no que se refere a essas associações. Participaram do estudo 239 estudantes, que cursavam da 5ª à 8ª séries, sendo que 34,7% eram meninos e 65,3%, meninas. Um questionário foi construído, baseado em outros instrumentos, e continha: 12 questões sobre variáveis sócio-demográficas; 16 itens da "Escala de Tática de Conflitos Revisada" (CTS-2), com o objetivo de investigar a exposição dos estudantes à violência interparental física e psicológica; e 32 questões da "Escala de Táticas de Conflito entre Pais e Crianças" (CTSPC), que mediam a violência física e psicológica cometida por mães e pais contra os participantes.			

RESUMO: O objetivo deste estudo foi analisar e refletir sobre a temática “violências nas escolas e juventude”, incidindo principalmente sobre o bullying escolar, sob a ótica de adolescentes de classes médias e de segmentos de elites, em duas escolas, sendo uma pública e outra privada na cidade de São Paulo. Com base nas ciências sociais, buscou-se como referência as ideias de Norbert Elias (1996) a respeito do processo civilizador, quando denomina as pequenas violências ou as pequenas agressões do cotidiano que se repetem sem parar, a transgressão dos códigos de boas maneiras ou da ordem estabelecida, de incivildades, para efeito de distinção das condutas criminosas ou delinquentes; em Tarde (1986) o conceito de “coletividade puramente espiritual” e “coletividade amorfa e passiva” entre outros. A questão central que pautou este trabalho é a reflexão sobre a representação que os jovens têm sobre a violência entre colegas e a ocorrência do bullying escolar. Nossa fonte de dados circunscreve-se às entrevistas realizadas com quatro alunos de oitavas séries, sendo dois meninos e duas meninas de cada escola, professores, equipe técnico-pedagógica e agentes escolares; observações e consulta à documentação. Com intuito de situar os atores envolvidos, o trabalho colocou como uma de suas metas a investigação do aluno adolescente, a sua escola, a sua família e a suas relações com os colegas e como os adultos na sua vida escolar e os sentidos que eles atribuem ao fenômeno da violência. Partiu-se do pressuposto de que ambas as escolas apresentam práticas de violência entre pares; os atores envolvidos nas condições de agressores, de agredidos ou de agressores/ agredidos entendem por violência física: as brigas, depredações, agressões físicas e por violência não física: ofensas verbais, institucionais, discriminações, segregações e humilhações e desconhecem o que seja bullying nas escolas e que os professores, equipe técnico-administrativa e inspetores estão mais preocupados nas escolas investigadas, com os casos de indisciplina na escola, sendo a falta de disciplina entre alunos, do que com os casos de violência entre pares e o bullying escolar independe de questões de gênero, estando presente tanto entre as jovens como entre os jovens. Os principais achados possibilitaram observar que nas duas escolas investigadas, as ações socializadoras incidem muito mais sobre o aspecto pedagógico, o que deixa em segundo plano a proposta educativa. Onde se verifica essa ausência, a escola não funciona como retradutora dos valores sociais e termina por permitir que ideais de discriminação e preconceito, por exemplo, invadam e se estabeleçam no espaço escolar. A falta de alcance da ação socializadora e mesmo o ambiente relacional promovem o aparecimento de brechas que permitem aos alunos a construção de experiências escolares, dentre elas, a experiência da violência. As duas escolas apresentam semelhanças e diferenças, entretanto, em todo o caminho percorrido, observou-se que o ponto decisivo de convergência é a presença do bullying

**Anexo 2 – Projeto Político Pedagógico do Colégio Militar de Goiás Polivalente
Modelo Vasco dos Reis**