

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MILENE DE OLIVEIRA MACHADO RAMOS JUBÉ

JOVENS, VIOLÊNCIA E A CULTURA DA PAZ NO CONTEXTO ESCOLAR

GOIÂNIA

2017

MILENE DE OLIVEIRA MACHADO RAMOS JUBÉ

JOVENS, VIOLÊNCIA E A CULTURA DA PAZ NO CONTEXTO ESCOLAR

Trabalho de dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, para fins de obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora: Dra. Cláudia Valente Cavalcante.

GOIÂNIA

2017

Ficha catalográfica de identificação da obra elaborada pela autora.

J91j Jubé, Milene de Oliveira Machado Ramos
 Jovens, violência e a cultura da paz no contexto escolar
[manuscrito]/ Milene de Oliveira Machado Ramos Jubé.--
2017.
 102 f.; il. 30 cm

 Texto em português com resumo em inglês
 Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de
Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2017
 Inclui referências f.86-93

 1. Violência na escola. 2. Jovens e violência. 3.
 Paz. I.Cavalcante, Cláudia Valente. II.Pontifícia
 Universidade Católica de Goiás. III. Título.

CDU: 37:364.632(817.3)(043)

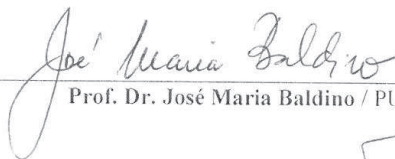
JOVENS, VIOLÊNCIA E A CULTURA DA PAZ NO CONTEXTO ESCOLAR

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 31 de agosto de 2017.


BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Cláudia Valente Cavalcante / PUC Goiás (Presidente)



Prof. Dr. José Maria Baldino / PUC Goiás



Profa. Dra. Maria Aurora Neta / UEG

Prof. Dr. Aldimar Jacinto Duarte / PUC Goiás (Suplente)

Prof. Dr. Rezende Bruno de Avelar / UEG (Suplente)

AGRADECIMENTOS

A meu Deus, toda honra e glória por me fortalecer, dar-me saúde e inteligência para chegar até aqui.

A meus pais, Osmar Elias Machado e Marlene de Oliveira Machado (*In memoriam*), pelo amor incondicional em minha educação e criação e pela pessoa que me tornei à partir de seus ensinamentos. Também, pela formação que me proporcionaram e pelo apoio incondicional durante minha trajetória acadêmica.

Ao meu amado Esposo Joaquim, companheiro inseparável, que sempre acreditou em meu potencial, trilhou este caminho comigo e cada dia me fortaleceu quando pensei em desistir. Muito obrigada, pela paciência e pelo carinho comigo.

Às minhas queridas Filhas, Nathalia, Isabella e Camilla, que me ajudaram a sonhar este sonho, compreenderam minha ausência e sempre me apoiaram incondicionalmente. Por me alegrarem nos dias mais nublados e escuros.

A meus irmãos e familiares pelo apoio, força, carinho e suporte constante; à querida afilhada, Anna Maria, minha maior incentivadora, que esteve comigo em todos os momentos dessa árdua caminhada, sempre com muita paciência e amor.

À minha querida Orientadora, Dra. Cláudia Valente Cavalcante, em quem eu me espelho. Um especial agradecimento por me acompanhar desde o início, por me impulsionar, ensinar, apoiar, acreditar em mim, por transmitir o conhecimento com tanto amor, competência e, ao mesmo tempo, simplicidade.

A meu Amigo, Bruno Jorge, que me mostrou o caminho a percorrer no mundo acadêmico, ajudando-me nos primeiros passos. A todos os meus Colegas Mestrandos da Turma 2015/1, que sempre foram companheiros, amigos e suporte nas dificuldades.

Aos meus ilustríssimos Mestres que me proporcionaram adquirir conhecimento, mostraram-me novas perspectivas; aos Mestres componentes da Banca, meu respeito, admiração e agradecimento por contribuírem com seus conhecimentos com tanto cuidado e competência.

A toda equipe do Instituto de Educação de Goiás, pela paciência, parceria e disposição em contribuir com a pesquisa; a todos os Jovens, que foram fundamentais em suas participações nos questionários e nas entrevistas realizadas, pois sem eles, esta pesquisa não seria possível.

Aos que, de alguma forma, contribuíram para que este trabalho se realizasse.

Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda.
(Paulo Freire)

A força gerada pela não violência é infinitamente maior do que a força de todas as armas inventadas pela engenhosidade do homem.
(Mahatma Gandhi)

LISTA DE SIGLAS

AI	Atos Infracionais
BO	Boletim de Ocorrência
CEMAP	Centro Médico Ambulatorial Popular
CNH	Carteira Nacional de Habilitação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DEPAI	Delegacia de Polícia de Apuração de Atos Infracionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IEG	Instituto de Educação de Goiás
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IML	Instituto Médico Legal
JIJ	Juizado da Infância e Juventude
LENAD	Levantamento Nacional de Álcool e Drogas
NUPES	Núcleo de Programas Especiais
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OEI	Organização dos Estados Interamericanos
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PJR	Projeto de Justiça Restaurativa
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PUC	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PROERD	Programa Educacional de Resistência às Drogas
SANEAGO	Saneamento de Goiás
SDH	Secretaria de Direitos Humanos
SEDUCE	Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte
SEGPLAN	Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento
SINAJUVE	Sistema Nacional de Juventude
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UCG	Universidade Católica de Goiás

RESUMO

Esta dissertação está inscrita na Linha de Pesquisa Educação, Sociedade e Cultura do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC Goiás e dentro do projeto de pesquisa “O estado da arte sobre a juventude na pós-graduação da PUC Goiás e UFG: educação, ciências sociais, psicologia e serviço social (2002-2014)”, e tem como objetivo analisar e compreender a percepção dos jovens, sobre aviolência no contexto escolar e os programas para a cultura da paz. Os jovens pesquisados são de camadas populares, estudantes do Instituto de Educação de Goiás (IEG), do turno vespertino e com faixa etária entre 14 e 20 anos, rapazes e moças, residentes em Goiânia e municípios vizinhos. Para a compreensão sobre este fenômeno, recorreu-se à estudiosos sobre o assunto, como: Sposito (2009), Michaud (1989), Zaluar (2004), Abramovay (2005) e Misse (2008) e para obter embasamento teórico sobre a juventude, buscou-se compreender os especialistas da área, tais como: Islas (2009), Reguillo (2007), Bourdieu (1990), Bonnewitz (2003), Dayrell (2007) Peralva (1997) e Melucci (1990). A proposta deste trabalho foi de cunho qualitativo e, através dos questionários e entrevistas, foi possível apreender a percepção dos jovens acerca da violência em contextos escolares e da cultura da paz, bem como ampliou os conhecimentos sobre a juventude e a violência. Os resultados demonstraram que o fenômeno da violência existe no contexto escolar, porém, em relação à Cultura da Paz na escola, percebeu-se que os jovens desconhecem tais projetos, ainda que no Projeto Político Pedagógico (PPP), está inserido o Projeto de Políticas de Prevenção e Enfrentamento ao *Bullying*. Quanto a presença do Batalhão da Polícia Militar no Instituto, os jovens compreendem que é necessária, porém traz constrangimento e se sentem vigiados. Os resultados apontam a necessidade de criação de mecanismos junto aos alunos, na implementação efetiva de projetos para a construção de uma cultura da paz pautada na autonomia do sujeito, e respeitando assim seus limites.

Palavras-chave: Jovens. Violência Escolar. Cultura da Paz.

ABSTRACT

This dissertation is part of the Education, Society and Culture Research Line and aims to analyze and understand the perception of young people about the school environment and programs for the culture of peace. The young people studied are from the grassroots, Institute of Education of Goiás (IEG), of the afternoon shift and with age group between 14 and 20 years, boys and girls, residents in Goiânia and neighboring municipalities. In order to understand this phenomenon, we have used scholars such as Sposito (2009), Michaud (1989), Zaluar (2004), Abramovay (2005) and Misse (2008) and to obtain a theoretical background on youth (1990), Bonnewitz (2003), Dayrell (2007), Peralva (1997), and Melucci (1990). The proposal of this work was qualitative and, through the questionnaires and interviews, it was possible to apprehend young people's perception of violence in school contexts and the culture of peace, as well as to increase knowledge about youth and violence. The results showed that the phenomenon of violence exists in the school context, but in relation to the Culture of Peace in school, it was noticed that young people are unaware of such projects, although in the Political Project Pedagogical (PPP) prevention and coping with bullying. As for the presence of the Military Police Battalion in the Institute, the young people understand that it is necessary, but it brings embarrassment and they feel watched. The results point out the need to establish mechanisms with the students, in the effective implementation of projects for the construction of a culture of peace based on the autonomy of the subject, and thus respecting their limits.

Keyword: Young people. School Violence. Culture of Peace.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Áreas de estudos que somam os trabalhos acadêmicos sobre juventude e violência	31
Quadro 2:	Informações dos jovens com base nas respostas dos questionários ...	43
Quadro 3:	Quantitativo de turmas do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio do IEG....	57
Quadro 4:	Programas de Prevenção e Combate à Violência em Contextos Escolares	61

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – VIOLÊNCIA EM CONTEXTOS ESCOLARES	20
1.1 Definições do termo violência.....	20
1.2 Violência em contextos escolares	23
1.3 Produções Acadêmicas sobre Jovens e Violência: um estudo panorâmico nos programas de pós-graduação	30
CAPÍTULO II – JOVENS DA PESQUISA E SUA PERCEPÇÃO SOBRE VIOLÊNCIA	
2.1 jovens como agentes sociais.....	34
2.2 Jovens participantes da pesquisa	42
2.3 Ser jovem para os jovens da pesquisa.....	46
2.4 Jovens e experiências com violência em contextos não escolares.....	48
2.5 Violência, indisciplina e ato infracional: definições dos jovens	52
CAPÍTULO III – JOVENS E SUAS PERCEPÇÕES EM RELAÇÃO À VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR, À CULTURA DA PAZ E À PRESENÇA DO BATALHÃO ESCOLAR NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS	55
3.1 O Instituto de Educação de Goiás (IEG)	55
3.2 Prevenção e enfrentamento à violência em contextos escolares: os programas da Cultura da Paz no estado de Goiás e no IEG.....	58
3.3 O que os jovens pensam sobre a escola	63
3.4 Jovens e a violência no contexto escolar	67
3.5 A percepção dos jovens sobre a presença do Batalhão Escolar no IEG	73
3.6 O que os jovens pensam sobre a Cultura da Paz na escola	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	86
ANEXOS	94
ANEXO 1 – INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	95
ANEXO 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS JOVENS DA ESCOLA	102

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo analisar e compreender a percepção dos jovens, sobre a violência no contexto escolar e os programas para a Cultura da Paz. Sabe-se que a violência não é um problema exclusivo da escola, muito pelo contrário, a escola é um dos lugares onde as desigualdades e mazelas vividas na sociedade se refletem e manifestam. Para se desenvolver a pesquisa, tomou-se por necessário conhecer sobre o tema violência de modo geral, para depois aprofundá-lo no interior da escola. Buscou-se conceituar lexicalmente o termo “violência” a partir de vários dicionários da língua portuguesa, para melhor compreender seu significado.

A trajetória da construção do objeto deste trabalho, por meio de pesquisa exploratória, iniciou-se em junho de 2015, com a ida à Delegacia Especializada de Apuração de Atos Infracionais (DEPAI) a fim de obter informações sobre ocorrências envolvendo jovens e que são registradas na DEPAI. Obtivemos informações acerca do andamento dos autos de inquérito policial. Relataram-nos que, os casos de atos infracionais ocorridos nas escolas, nos quais o Batalhão Escolar é acionado, são direcionados primeiramente para o Instituto Médico Legal (IML); posteriormente para a DEPAI, onde se lavra o Boletim de Ocorrência (BO); e, por fim, para o Juizado da Infância e Juventude, onde os mesmos são atendidos por representantes do Ministério Público (MP); da magistratura, ou seja, juiz da infância e juventude e pela equipe interprofissional (psicólogos, pedagogos e assistentes sociais).

Desse modo, segundo Bourdieu (1990), a construção do objeto se deu de forma lenta e constante e deve estar em todo o processo de investigação. Não distante deste pressuposto, mas construído por inúmeros retoques, se deu à medida que houve a apropriação do campo da investigação e a manutenção de uma vigilância epistemológica constante. Isso requereu da pesquisadora técnicas de ruptura do senso comum para evitar o saber imediato ou uma sociologia espontânea.

Nesse sentido, a trajetória da construção do objeto, por meio de pesquisa de campo, passou por muitas etapas (conversas com representantes de segmentos diversos, tais como batalhão escolar, centro de formação da prefeitura, Poder

Judiciário, universidade, delegacia, escola), tendo cada uma delas sido essencial para que se constituísse, tornando-se consistente e delimitado.

Também, durante a trajetória acadêmica, no período de realização do mestrado, os estudos resultaram na escrita e publicação de artigos científicos, apresentações em Simpósios e Colóquios e na construção e da publicação em parceria com minha orientadora, de um dos capítulos do livro *Cultura e Poder*, intitulado: *Jovens e a violência: O Balanço das Produções Acadêmicas em Programas de Pós-Graduação no Estado de Goiás*. Todas essas produções foram fundamentais para o embasamento teórico do trabalho final aqui apresentado.

Vários pesquisadores têm sido motivados a estudar o tema da violência, diante de sua relevância, e a dialogar entre si nesta área. Para a compreensão das diferentes linhas de pensamento a propósito do assunto na academia, cumpre reportar aos autores que subsidiaram a pesquisa com a sustentação teórica necessária para desenvolver o pensamento construído neste trabalho; dentre eles, Sposito (2009), Michaud (1989), Zaluar (2004), Abramovay (2005) e Misse (2008).

A violência apresenta diversas definições, motivo pelo qual se torna difícil abordar as distintas facetas que envolvem este tema. As condições históricas, sociais e culturais trazem níveis diversos de significação da violência. Nesse sentido, Michaud (1989) chama a atenção para a dificuldade de se estabelecer um conceito de violência, pois os usos correntes do termo apresentam contrastes entre os sentidos e a própria etimologia da palavra. No que tange à etimologia do termo violência, o autor ressalta: “violência vem do latim *violentia*, que remete a vis (força, vigor, o emprego de força física, ou recurso do corpo para exercer a sua força vital)” (MICHAUD, 1989, p. 8). Desse modo, essa força torna-se violência quando ultrapassa limites ou perturba acordos tácitos e regras que põem ordem às relações, adquirindo, assim, cargas negativas ou maléficas.

O interesse pelo problema da pesquisa surgiu ainda no estágio supervisionado do curso de Pedagogia na então Universidade Católica de Goiás (UCG), na Aldeia Juvenil (1990), com os primeiros contatos com a realidade de menores em condição de abandono nas ruas de Goiânia, que viviam em situação de violência e eram, portanto, acolhidos pelo Projeto desenvolvido na sobredita instituição de ensino.

Em seguida, aprofundou-se pela exploração do assunto com a experiência no Juizado da Infância e Juventude de Goiânia, com atendimentos aos adolescentes

em conflito com a lei, no Núcleo de Práticas Restaurativas (NPR), cujos casos atendidos eram de situações de conflitos violentos entre jovens. Também contribuiu a experiência da pesquisadora na Rede Pública de Educação, como pedagoga e Tutora Pedagógica da Subsecretaria Metropolitana de Educação, em que eram frequentes casos de violência no contexto escolar. Posteriormente, em experiência como mediadora de conflitos e coordenadora do Segundo Centro de Conciliação e Mediação do Tribunal de Justiça do Estado de Goiás. Com as atuações profissionais mencionadas, sempre em contextos que envolviam jovens, sentimentos, conversas e conflitos violentos, surgiu a motivação em estudar o tema.

A preocupação com a violência em contextos escolares tem sido evidenciada em programas e projetos de cultura da paz, implantados nesses espaços sob orientação e recomendações internacionais, tais como a UNESCO. Dentre diversos programas e projetos, destacam-se os do Estado de Goiás: Programa Espaço Cidadania (2006), Projeto Movimento e Cidadania e Paz na Educação (2010), Programa Movimento e Cidadania e Paz na Educação Itinerante (2015), Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD) (2004), Projeto Justiça Restaurativa na Escola (2011), Movimento Cidadania e Paz e Programa de Políticas de Prevenção e Enfrentamento ao *Bullying* (2015).

A justificativa deste estudo se dá, devido à inquietação e preocupação que o tema violência no contexto escolar nos remete no mundo contemporâneo. O problema atinge a todos e manifesta-se em diferentes classes sociais, interferindo no processo ensino aprendizagem e na convivência entre toda comunidade escolar.

Essa constatação é objeto de preocupação, desde minha experiência como profissional da Educação com atuação na Rede municipal e estadual e Tutora Pedagógica em escolas da Rede estadual de ensino. Os momentos vivenciados durante a trajetória profissional mostraram, a cada ano, o aumento da violência nas escolas e a dificuldade pelos professores, grupo gestor e a comunidade escolar em tratar do problema. Também, a dificuldade das famílias em estabelecer limites aos filhos, e dos jovens em acatar regras e normas pré-estabelecidas pela escola, família e sociedade, eram fatores que desencadeava e agravava a violência.

A trajetória acima descrita foi inspiração para vislumbrar uma pesquisa científica pela qual fosse possível estudar sobre a problemática da violência, conhecer o que pensam os jovens estudantes de escola pública, suas percepções sobre violências. Motivação surgiu, assim, para o engajamento, no ano de 2009, no

processo de implantação do Projeto de Justiça Restaurativa (PJR) no Juizado da Infância e Juventude (JIJ), em Goiânia (projeto desativado atualmente). O Projeto apontou como objetivo tratar dos atos infracionais de menor potencial ofensivo, cometidos por adolescentes em conflito com a lei, no contexto escolar. A tentativa foi de estabelecer um modelo de lidar com as questões de justiça juvenil, que oferecesse respostas alternativas e efetivas àquelas tradicionais disponíveis à Justiça, não com o intuito de atenuar as previsões contidas no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA, 1990), mas sim, de estabelecer uma prática que viesse combater o círculo vicioso de violências que com frequência é produzido na sociedade.

Buscou-se alcançar maior compreensão do mesmo, bem como obter embasamento teórico a esse respeito. Com isso, recorreu-se, às obras de estudiosos da área, tais como Islas (2009), Reguillo (2007), Bourdieu (1990), Bonnewitz (2003), Dayrell (2007), Peralva (1997) e Melucci (1990), que dialogam sobre o assunto em seus trabalhos, ora partilhando de pensamentos em comum, ora divergindo entre si.

No primeiro momento, foi cogitada a possibilidade de trabalhar a temática da Justiça Restaurativa, pois este complexo mecanismo de processamento e resolução de conflitos pode ser visto como instrumento de pacificação no contexto escolar, de jovens estudantes de escolas públicas. Depois, foi atestada a necessidade de ampliação das análises de outros projetos e programas que buscam pela cultura da paz. Apesar da participação no desenvolvimento do Projeto Justiça Restaurativa (PJR) no Juizado da Infância e Juventude de Goiânia e na Escola Estadual Goiany Prates, também em Goiânia, não havia ainda, de posse desta pesquisadora, dados consistentes e suficientes para aprofundar e mostrar os resultados. Assim, foi sendo amadurecida a idéia de falar sobre violência e buscar conhecer os jovens do IEG, para entender e analisar a percepção que eles têm sobre a violência.

Destaca-se que, além do PJR, vários outros programas foram implantados nas escolas públicas do Estado de Goiás, entre os anos de 2009 e 2013. Estudos sobre juventude e violência têm sido realizados, dentre os quais cumpre salientar o de Sposito (2009). Dessa maneira, o tema violência é tratado de forma transversal, pois se infere sobre violências, abrangendo violência sexual, familiar, delinquência, criminalidade, entre outras, mas o enfoque incide na violência escolar.

Na pesquisa de campo, os sujeitos da pesquisa são jovens de camadas populares, estudantes do ensino médio, do turno vespertino, do Instituto de

Educação de Goiás (IEG), com faixa etária entre 14 e 20 anos, rapazes e moças, residentes em Goiânia e municípios vizinhos. Dessa forma, a pesquisa se desenvolveu no IEG, escola pública da região central de Goiânia escolhida como locus da pesquisa em razão do fato de ter sido alvo de diversos episódios de violência nos últimos anos (G1/ GO, em especial, as divulgadas pela mídia, no ano de 2015). O IEG foi criado no ano de 1929, sendo referência no ensino e atendia somente o público feminino, tendo como finalidade a formação de normalistas, para exercer a carreira de professora. O IEG foi erguido e começou a funcionar, antes mesmo de ser construída a Avenida Anhanguera (GOIÂNIA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO IEG).

Do ponto de vista metodológico, apoiado na sociologia reflexiva de Bourdieu, observou-se que relatar sobre os caminhos percorridos demonstra a cientificidade da construção do objeto. Bourdieu (1990) afirma que é importante relatar os acertos, bem como os erros, pois é a partir deles que podem surgir novas descobertas que rompam com o conhecido e tentar evitá-los, de forma sistemática, afastam-se possibilidades de novas descobertas.

A participação com o grupo de pesquisa e estudos sobre Juventude e Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), cadastrado no diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), possibilitou discussões e problematizações acerca do objeto de estudo.

Na busca de elementos que se revelassem importantes no processo de investigação, foi lançado especial olhar ao Batalhão Escolar. Em visita presencial, obtiveram-se informações no sentido de que o referido Batalhão continua em parceria com as Unidades Escolares, e a elas comparece sempre que solicitado para casos mais complexos, como brigas, vias de fato, roubos, furtos e agressão a professores. Assim, o mesmo comparece às escolas quando acionado e atende à esfera estadual, municipal, e também às escolas particulares. Informaram, ainda, que os casos menos graves, como de indisciplina, não são levados à DEPAI, como se fazia nos anos anteriores; sendo os jovens, neste caso, atendidos na própria escola. Relatou-se, ainda, que o batalhão também faz um trabalho preventivo antidrogas nas escolas da Rede Pública de Educação.

Em agosto de 2015, realizou-se visita ao Colégio Estadual Goiany Prates, com a finalidade de saber se o Projeto Justiça Restaurativa, iniciado em 2012, havia continuado na Escola, projeto este de cuja elaboração e implantação fui

colaboradora, junto a um psicólogo do Juizado da Infância e Juventude. De acordo com professores, que ainda estavam lotados na escola, relataram que o Projeto ficou em atividade até 2014, mas depois, com a mudança da gestão, deixou de existir. Porém, foram feitos relatos de que apesar de ter acabado, os círculos restaurativos surtiram excelentes resultados e mudaram a conduta de vários jovens e familiares envolvidos com violência e criminalidade.

Em outubro daquele mesmo ano, realizou-se visita ao Centro Municipal de Atenção ao Profissional da Educação (CEMAP) para conversar com a coordenadora do Projeto sobre o trabalho que desenvolvem, já que trabalham a mediação nas Escolas Municipais. Num primeiro contato, a fim de conhecer o trabalho lá desenvolvido, partiu-se do pressuposto de que o foco era o aluno-jovem; porém, com o desenrolar da entrevista, notou-se que o enfoque era dado ao professor, e dessa forma, as informações não seriam tão relevantes ao trabalho, já que o interesse era o jovem.

No mês de novembro de 2015, foi feita visita à Superintendência de Projetos da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, com o objetivo de conhecer os Projetos e Programas desenvolvidos pela Secretaria de Educação Cultura e Esporte (SEDUCE). Realizou-se entrevista informal com a coordenadora da área de projetos, que municiou esta pesquisadora de informações e materiais informativos, indicando também outros materiais disponíveis no *site* da Secretaria.

Diante das mudanças no trajeto da pesquisa, por conta da falta de dados suficientes para levar a cabo o projeto inicial sobre Justiça Restaurativa, a pesquisa mudou de direção. Frente às tentativas de apreensão da realidade, buscaram-se outras fontes de apropriação do campo. Mediante contato com o subsecretário Metropolitano de Educação, foi obtida a indicação da unidade escolar correspondente ao Instituto de Educação de Goiás (IEG), pois atendia aos critérios estabelecidos na pesquisa: uma escola que tivesse casos de violência registrados envolvendo jovens. O uso desta estratégia se deu em razão do que Bourdieu (1990) diz a respeito ao pensar, viver. Isto é, pensar o objeto que está em relação com aquilo que está ao seu redor, das suas condições objetivas de existência.

A seguir, em visita ao IEG, em outubro de 2016, a proposta da pesquisa em mestrado foi apresentada à direção, explanando-se a necessidade de conhecer os documentos da escola; de, num segundo momento, aplicar um questionário aos alunos e, posteriormente, realizar entrevistas. Com a devida anuência e apoio da

direção do Instituto, foram indicadas as três turmas do Ensino médio vespertino para a realização da pesquisa, com aproximadamente 30 alunos cada. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética com o número de protocolo: 094889/2016

Durante os meses de outubro e novembro de 2016, foram realizadas visitas periódicas à escola duas vezes por semana, a fim de conhecer alunos, professores e demais servidores. Posteriormente, empreendeu-se visita à coordenação pedagógica e secretaria para conhecer os registros que a escola possui sobre situações de conflitos, obtendo-se acesso ao regimento escolar, ao projeto político pedagógico, atas de reuniões e do conselho escolar e, finalmente, aos registros de casos de violência ocorridos no Instituto de Educação.

Foram coletados os registros existentes e, durante a análise, percebeu-se que a maioria dos casos era de indisciplina, tais como: alunos “matando aula” dentro da própria escola, indisciplina em sala de aula, desrespeito a professores, falta de uniforme, uso de celular na sala, algumas brigas que acabaram em vias de fato no pátio e na quadra da escola. Ao longo da análise, após conhecer as principais ocorrências, verificou-se que também havia registros de pais sendo convocados para irem à escola para tomar ciência do comportamento de seus filhos e, muitas vezes, assinar documento de advertência e suspensão. O coordenador explicou que, dependendo da gravidade do caso, os alunos só poderiam retornar à escola, acompanhados do responsável.

Dentre todos estes dados, um fato que chamava a atenção era: se a escola foi classificada pela subsecretaria como uma das mais violentas na região central de Goiânia por agregar distintos estudantes de várias cidades da Região Metropolitana, inclusive evidenciada pela mídia pelos atos de violência, e não há registros em documentos pela escola desses atos, talvez poder-se-ia inferir que a presença do Batalhão de Polícia na Escola seria um fator inibidor dessas práticas. Portanto, a violência deixara de existir? Esta questão, como uma dúvida radical em Bourdieu (1990), intrigou a investigar os próprios sujeitos, jovens, ditos “responsáveis” pelos casos de violência.

Para a realização da pesquisa empírica, os jovens foram convidados a participar, isto feito por meio de convite informal e pessoal, tendo-lhes sido explicados a motivação da atividade investigativa, os meios para sua realização, as fases de cada procedimento, a forma de aplicação do questionário individual e a dinâmica das entrevistas individuais e gravadas. A aplicação dos questionários

aconteceu na própria escola pesquisada, nas três turmas do Ensino Médio, totalizando 51 questionários aplicados e respondidos. A partir dos questionários, foram selecionados 9 jovens que atendessem aos critérios da pesquisa (ser jovem; estar matriculado e frequentando a escola; ter se envolvido em situações de violência no contexto escolar). Após a coleta dos dados dos questionários, estes foram sistematizados, e as entrevistas, transcritas, a fim de traçar o perfil de cada jovem e compreender a percepção que cada um tem sobre a violência.

No processo de entrevista, procurou-se manter a objetivação para evitar os possíveis desvios. Para Bourdieu (1990), colocar-se teoricamente no lugar do outro é um modo de evitar esses desvios, portanto, a ida ao campo, a coleta e análise dos dados se deram posteriores à revisão da bibliografia, dos estudos sistemáticos de Bourdieu, sobre a juventude, ou seja, da história social do objeto.

Para a realização das entrevistas, primeiramente, foi feito contato com todos os selecionados, explicando a cada um sobre o que se tratava a pesquisa e os convidando para participar. Aos menores de 18 anos, foi realizado contato direto com o respectivo responsável, a fim de explicar sobre a pesquisa e perguntar ao responsável se ele autorizava o jovem dela participar. Dos 20 jovens selecionados, logrou-se êxito em falar com 15. Com esses, foi feito um agendamento, sendo que, com alunos do IEG, definiu-se que a realização da pesquisa dar-se-ia, nas instalações da unidade escolar. Com aqueles que já concluíram o Ensino Médio, definiu-se como ponto de encontro a PUC Escola de Formação.

Elaborado um cronograma de entrevistas, as três primeiras foram agendadas previamente, para início em abril de 2017. As entrevistas foram feitas na sala da coordenação, porém, ainda assim, com algumas interferências no decorrer de sua realização. Após o término das entrevistas, foram realizadas as transcrições de 9 delas e os dados foram analisados à luz das teorias que embasam este trabalho.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, a amostra de 9 jovens para participar das entrevistas passou pelos seguintes critérios: estarem devidamente matriculados, frequentando regularmente a escola e estarem dentro da faixa etária de 14 a 24 anos. Em princípio, buscou-se nas atas do IEG dados sobre os alunos e as alunas que estivessem envolvidos em situações de violência escolar; porém, os registros encontrados se tratavam de casos de indisciplina, desacato a professores, uso de celulares em sala de aula, alunos “matando aula” dentro e fora da escola, e alguns casos de vias de fato entre alunos. A coordenação apontou os casos e alunos com

maior ocorrência de indisciplina e com incidência de atos violentos, para que fosse possível construir os instrumentos (questionários e roteiro de entrevistas) para futura aplicação junto aos jovens.

A dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro tem como título, “Violência em Contextos Escolares”, no qual tratou de definir e entender o termo violência de forma geral, bem como de examinar diferentes linhas de pensamentos através de autores referência nessa área da pesquisa. Em seguida, abordou-se a violência em contexto escolar, tentando compreender como esse fenômeno ocorre dentro da escola e quais são as principais causas que contribuem para desencadear a violência neste espaço.

No segundo capítulo, tratou-se da temática “Jovens da pesquisa e sua percepção sobre violência”. Nesse buscou-se analisar o jovem como agente social, tendo sido apresentados os jovens participantes da pesquisa, bem como os resultados obtidos por meio de respostas dos questionários. Estes resultados são demonstrados em tabelas, organizados por categorias, como idade, sexo, estado civil, território onde nasceram, a quantidade de jovens que sofreram violência, tipo de violência, local onde sofreram violência e a importância que conferem aos projetos existentes na escola, para a construção da cultura da paz.

O terceiro capítulo tem como título, “Jovens e suas percepções em relação à violência no contexto escolar”, investigando-se seus posicionamentos quanto à cultura da paz e à presença do Batalhão Escolar no Instituto de Educação de Goiás. Para propiciar maior aprofundamento no tema, foi apresentado o IEG; em seguida, tratou-se da prevenção e do enfrentamento à violência em contextos escolares, com ênfase nos programas de cultura da paz no estado de Goiás e no IEG. São apresentadas as respostas dadas pelos jovens sujeitos da pesquisa, durante entrevistas efetuadas no curso da atuação da pesquisadora em campo, sobre temáticas diversas, como o que pensam sobre a escola, sobre a violência no contexto escolar, sobre a presença do Batalhão Escolar dentro do Instituto de Educação e sobre a cultura da paz na escola.

CAPÍTULO I – VIOLÊNCIA EM CONTEXTOS ESCOLARES

O presente capítulo trata do conceito de violência como um problema social, e que vem aumentando dramaticamente em distintos espaços na sociedade, bem como nas escolas. A escola protagoniza formas de violência em que ora ela é o espaço onde se produzem essas violências, ora ela é vítima de violências urbanas que invadem os muros das instituições de ensino.

A violência não é assunto atual, tampouco ocorre somente no Brasil, é um problema antigo e que ocorre em várias partes do mundo, mas que vem ganhando destaque nas mídias por se tratar de um problema que preocupa a sociedade de modo geral.

Para fins didáticos, este capítulo foi subdividido da seguinte maneira: primeiramente, o termo violência é definido de forma geral a partir de vários estudiosos e das diferentes linhas de pensamento e conceitos; a seguir, trata da violência em contexto escolar e como ocorre no contexto escolar e suas principais causas. Por último, apresenta o balanço das produções acadêmicas em programas de pós-graduação no Estado de Goiás, sobre Jovens e a violência.

1.1 Definições do termo violência

Para compreender a violência em contextos escolares, faz-se necessário o estudo da violência, de modo geral, segundo a concepção de diferentes autores, pois este fenômeno possui várias formas de ser entendido e conceituado. Acredita-se que

o termo violência se apresenta como um significante, pois seus significados são histórica e culturalmente construídos [...], esses significados dependem do momento histórico ou contexto social que são construídos, assim, significados diferentes lhes são atribuídos (WAISELFISZ; MACIEL, 2003, p. 15).

A violência não é a mesma em períodos históricos distintos, desde as manifestações referentes ao fenômeno e suas representações, ou mesmo da maneira como são abordadas pelas ciências sociais.

O dicionário Aurélio (2002) define violência como: “Estado daquilo que é violento; Ato violento; Ato de violentar; veemência; irascibilidade; abuso da força; tirania; opressão; constrangimento exercido sobre alguma pessoa para obrigá-la a fazer um ato qualquer; coação”.

Já o dicionário Infopédia da Língua Portuguesa (2003-2017) destaca o termo violência como a “qualidade ou estado do que é violento: ato de violentar; força empregada contra o direito natural de outrem; ação em que se faz uso de força bruta; crueldade; força; intensidade; veemência; ímpeto; prepotência; tirania; coação”.

O dicionário de Rodrigo Fontinha (1974) destaca o termo violência como sendo uma palavra originária do latim, abordando suas características que a torna temática conhecida por toda a coletividade escolar.

Qualidade de violento; ação ou resultado da ação de violentar ou violentar-se; ímpeto veemente nas ações; força com que se pretende obrigar uma pessoa a fazer aquilo que ela não quer; ato violento; abuso da força e do poder; opressão; grande impulso; veemência, impetuosidade; coação; constrangimento (FONTINHA, 1974, p. 56).

Nesse sentido, Michaud (1989) chama a atenção para a dificuldade de se estabelecer o conceito de violência, pois os usos correntes do termo apresentam contrastes entre os sentidos, bem como etimologia da palavra. Ainda para Michaud (1989), referindo-se à etimologia do termo, violência:

provém do latim *violentia*, que significa violência, caráter violento ou bravo, força. O verbo *violare* significa tratar com violência, profanar, transgredir. Tais termos devem ser referidos a *vis*, que quer dizer força, vigor, potência, violência, emprego de força física, mas também quantidade, abundância, essência ou caráter essencial de uma coisa. Mais profundamente, a palavra *vis* significa a força em ação, o recurso de um corpo para exercer sua força e, portanto, a potência, o valor, a força vital (MICHAUD, 1989, p. 8).

Assim como Zaluar (2004, pp. 228-9) diz que o termo “violência vem do latim *violentia*, que remete a *vis* (força, vigor, o emprego de força física, ou recurso do corpo para exercer a sua força vital)”. Desse modo, essa força torna-se violência quando ultrapassa limites ou perturba acordos tácitos e regras que põem ordem às relações, adquirindo assim, cargas negativas ou malélicas. A percepção do limite e da perturbação (também do sentimento causado) caracteriza-se um ato é ou não violento. Isso varia conforme a cultura e o momento histórico-social.

Para Abramovay (2005), a violência permeia nosso cotidiano, o homem se fixa em sentimento de insegurança sempre que sentir acuado pelo outro. A violência não fundamenta em crimes e delitos, não é necessário que haja provas físicas para a configuração do acontecimento da violência. A pessoa pode demonstrar seus sofrimentos por hábitos que mudaram de repente, revelando constantes medos que afetam seu convívio social. De acordo com Sposito (2009, p. 64), violência figurativa um fenômeno.

[...] desenvolve-se de maneiras tão diversas quanto as possibilidades de interpretá-lo, que variam no tempo, na cultura, no contexto socioeconômico e até mesmo nas subjetividades: o que é violência para uns pode ser indisciplina ou transgressão para outros ou mesmo expressões de resistência.

Pode-se dizer que violência é um fenômeno universal, instaurado na sociedade de forma a se enraizar e se alastrar nas mentes. As incidências de atos violentos têm se multiplicado nas mais diferentes formas e os tipos de crimes variam a tal ponto que fica difícil traçar suas características. A violência não exclui local, circunstância, pessoas, classe social e outros segmentos que compõem o cenário social. Torna-se necessário um estudo aprofundado para distinguir quando começa uma e termina a outra.

Conforme Michel Misse (2008, p. 378), o termo violência é controverso, sendo que é preciso cautela ao tratar de suas ocorrências, devendo-se preferir sempre: “violências”, assim, no plural, pois não existe a violência, mas muitas e diversas formas de manifestação.

É exatamente a história e a polissemia da violência que tornam o termo com significado plural e que exige precaução teórica, se não quisermos deixar nossa análise deslizar para dentro da violência (MISSE, 2008).

Para a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2002), violência é a imposição de um grau significativo de dor e sofrimento evitáveis. Mas os especialistas afirmam que o conceito é muito mais amplo e ambíguo do que essa constatação de dor, de agressão cometida por uma pessoa contra outra, mesmo porque a dor é um conceito muito difícil de ser definido. Violência é

[...] uso intencional da força física ou do poder, real ou na forma de ameaça, que se dá contra si próprio, contra o outro, contra grupo ou contra uma comunidade, que resulta ou possa resultar em lesão, dano psicológico, privação ou morte (OMS, 2002, p. 6).

Após conhecermos vários conceitos de violência, pode-se dizer que se trata de um fenômeno universal, instaurado na sociedade; que sempre existiu, mas que se modifica de acordo com a época e circunstância, e que se encontra impregnado na sociedade. As incidências de atos violentos têm se multiplicado nas mais diferentes formas e segmentos. Atos violentos têm sido freqüentes na sociedade, tornando-se banalizados e encarados como práticas comuns, consequentemente a sociedade torna-se cada vez mais violenta. Nota-se que a violência não exclui local, circunstância, pessoas, classe social e outros segmentos que compõem o cenário social, ela atinge a todos indistintamente.

Vivemos em uma sociedade excludente que se manifesta, entre outras coisas, pela má distribuição de renda, o que provoca as desigualdades sociais, gerando diferenças na forma de acesso a bens materiais e imateriais. A desigualdade social pode acarretar a proliferação da violência na sociedade, pois os menos favorecidos não têm oportunidades de ascensão social, não vêem perspectivas de um futuro melhor, dessa forma, percebe-se que a violência é produzida social e historicamente, mas atribui-se ao sujeito a culpa pela produção da violência.

Nesse sentido, entende-se, neste trabalho, a violência como um fenômeno social, que possui elementos construídos histórico e culturalmente; sendo atribuídos significados diferenciados de acordo com o momento histórico, social ou sociopolítico vivido. Esse fenômeno atinge indiscriminadamente a sociedade, a população, o setor público e também o privado. Suas mazelas vão além do confronto entre pessoas e suas marcas são capazes de produzir seqüelas irreparáveis no indivíduo e na sociedade. No entanto, é preciso frisar que em sociedades capitalistas com altas taxas de desigualdades entre as classes sociais, como a brasileira, tende-se a vitimizar os de maior poder aquisitivo e culpabilizar os de menor poder aquisitivo. Em nossa sociedade, tende-se associar a violência à pobreza, a negros, aos que não se enquadram nos padrões eurocentristas.

1.2 Violência em contextos escolares

Nos últimos anos, a violência no contexto escolar tem sido um tema muito estudado, pois trata-se de um assunto que requer atenção, devido aos altos índices de ocorrência em todo mundo. No Brasil, essa realidade não é diferente, pois,

quando se torna visível, a violência ultrapassa o muro da escola (SPOSITO, 2009). Recentemente, pesquisa realizada pelo Programa Mais Educação (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017) aponta a insegurança nas escolas (85,2%) e o *bullying* (77,1%) como os assuntos mais preocupantes para os jovens, dentro do campo semântico do ensino. Esses dados revelam o quanto a escola está susceptível aos casos de violência, seja ela como vítima ou como produtora.

A violência em contexto escolar tem sido objeto de estudo de pesquisadores como, Charlot (2002), Sposito (2009) Debarbieux (2002) e Abramovaye Castro (2002), que confirmam que se trata de um problema que afeta diretamente a escola, trazendo muitas conseqüências que são expressas através da angústia de diferentes atores da instituição escolar, bem como de outros sujeitos sociais externos a ela. As figuras do aluno e do professor se misturam, ora como vítimas, ora como protagonistas dessa mesma violência. As agressões entre alunos, ou entre professores e alunos, ou entre professores ou gestores e demais componentes da instituição escolar, são bastante comuns no ambiente escolar. São situações corriqueiras, mas nem por isso, aceitáveis. A escola como um espaço formativo e educativo deve cultivar atitudes e ações que propiciem relações de respeito e reconhecimento do outro, visto que é preciso que o “estabelecimento dos espaços interativos, no contexto educacional, seja orientado a promover relações de troca, de esforços partilhados na construção de soluções comuns, para o alcance dos objetivos coletivos” (ABRAMOVAY; CASTRO, 2002, p.111).

Nesse sentido, é importante perguntar: o que é violência em contextos escolares? Segundo Priotto (2008, p. 162-163),

violência escolar são todos os atos ou ações de violência, comportamentos agressivos e antissociais, incluindo conflitos interpessoais, danos ao patrimônio, atos criminosos, marginalizações, discriminações, dentre outros praticados por, e entre, a comunidade escolar (alunos, professores, familiares e estranhos à escola) no ambiente escolar.

A expressão “violência escolar” é aqui utilizada, pois se considera mais adequada por englobar a “violência na, da e contra a escola”, segundo Priotto (2008, p. 168), para a qual a violência na escola é assim compreendida:

esta se caracteriza por diversas manifestações que acontecem no dia-a-dia da escola, praticadas por e entre professores, alunos, diretores, funcionários, familiares, ex-alunos, pessoas da comunidade e estranhos. É

caracterizada com atos ou ações de violência: que pode ser: Física – contra o(s) outro(s) ou contra o grupo, contra si próprio (suicídios, homicídios, espancamentos, ferimentos, roubos, assaltos, ferimentos, golpes, estupro, agressões sexuais, exibicionismo, porte de armas que ferem, sangram e matam; drogas [uso, oferta, venda, distribuição de Álcool, Tabaco, Maconha, Cocaína, Crack, Merla, Anfetamínicos e outros]). Incivilidades - desacato, palavras grosseiras, indelicadeza, humilhações, falta de respeito, intimidação ou *bullying*.

Esses atos de violência envolvem tanto os membros da escola como a comunidade e estranhos à escola.

A *violência da escola* é definida pela autora como todo tipo de práticas utilizadas pela instituição escolar que prejudicam seus membros (qualquer um destes), como: os fracassos escolares, falta de interesse em permanecer na escola, preconceitos (racismo), a desvalorização (tanto da instituição para com o aluno, como do aluno para si mesmo). A expulsão, a intimidação, as ameaças, abuso de poder (com base no consentimento que se estabelece e se impõe mediante símbolos de autoridade por parte dos professores, diretores e supervisores, através das avaliações, atribuição de notas, entrega do boletim), a marginalização, as discriminações existentes na escola, situações que apesar de não usar força, se caracterizam por ações de força.

A violência contra a escola apresenta-se como atos de vandalismo, incêndios, pichações e destruições que são práticas bastante freqüentes nas escolas; também, roubos ou furtos do patrimônio, como: carteiras, cadeiras, mesas, paredes, portas, cabos de fiação, cabos de telefone e qualquer outro material ou equipamento que compõe o patrimônio da escola.

Para Charlot (2002, p.434), a violência escolar está dividida em três segmentos: violência na escola, violência à escola e violência da escola. A violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar, quando, por exemplo, um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro. Nesse caso, a escola é apenas um lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro local.

A *violência à escola* está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar, quando os alunos picham as paredes da escola, provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, arranham os carros dos professores, eles se entregam à violência que visa atingir diretamente a instituição e aqueles que a

representam. Essa violência contra a escola deve ser analisada junto à violência da escola, isto é, uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas).

Abramovaye Castro (2002) também acrescentam outros aspectos de classificação do conceito de violência escolar, sendo eles subdivididos em: a) Violência: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos; b) Incivildade: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito; Violência simbólica ou institucional: compreendida como a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos. Também se destacam a negação da identidade e satisfação profissional aos professores, a sua obrigação de suportar a falta de respeito e a indiferença dos alunos.

Nota-se que Priotto (2009) e Charlot (2002) possuem entendimentos divergentes sobre a *violência na escola, da escola e contra a escola*. Para Priotto (2009), *violência na escola* refere-se a atos ocorridos no cotidiano da escola, e Charlot (2002) diz que se trata de atos violentos que adentram a escola e que poderiam acontecer em qualquer lugar. Quanto à *violência contra a escola*, Priotto (2009) a interpreta como à escola e da escola. Apesar das divergências de denominações, percebe-se que ambos estão de acordo sobre a existência da violência na escola e a forma como ela acontece.

No ano de 2003, Abramovaye Rua realizaram uma pesquisa, intitulada “violência nas escolas”, desenvolvida em quatorze capitais brasileiras, a qual buscou conhecer a percepção de alunos, pais, professores e outros funcionários de escolas públicas e particulares sobre a violência na escola. Nessa a autora mapeou os diversos tipos de violência registrados nas instituições educacionais, enfatizando também as dimensões socioculturais e simbólicas do fenômeno. É interessante destacar que, em relação ao contexto escolar, a pesquisa de Abramovay chega à conclusão de que algumas situações

[...] podem, no limite, desencadear a violência, como, por exemplo, atos de indisciplina, agressões entre alunos e professores, pichações, depredações, não-explicitação das normas de organização da escola, carência de recursos humanos e materiais, baixos salários de professores e funcionários, falta de diálogo e não-interação da família e da comunidade, com os integrantes da unidade escolar (ABRAMOVAY; RUA, 2003, p. 78).

A pesquisa traz como resultado que as principais vítimas da violência no contexto escolar são os alunos, professores, funcionários e diretores, em ordem decrescente.

Sérgio Adorno (1995, p. 311) diz que, mesmo que a escola se apresente como locus privilegiado do aprendizado, local isento de qualquer suspeita, isso não condiz com a atual realidade da escola. Para o autor, a escola convive com a *violencedouce*, o que significa dizer que a escola pode atuar “como aparelho disciplinar exaustivo, destinado a forjar cidadãos devotos às razões da pátria e do Estado”.

Em pouco tempo a escola mudou e é vista como:

locus da violência. Ao contrário, nunca aparece à opinião pública como tal. Embora as agressões físicas contra os estudantes, no passado, perpetradas por agentes escolares sob fortes argumentos surpreendentemente educativos, tenham sido repudiadas e abolidas da pedagogia moderna, nem por isso a escola deixou de disseminar a violência de modo velado – *violencedouce* - pouco acessível aos olhares intrusos daqueles preocupados em extingui-la de seu cenário (ADORNO, 1995, p. 311)

A grande contribuição dessa reflexão é compreender que, por intermédio de diferentes mecanismos,

a escola acaba produzindo efeitos violentos: em não poucos casos, estimula a evasão escolar, desqualificando os alunos como carentes, portadores de cultura "inferior", incapazes para o aprendizado. Basta reportar-se às memórias de bancos escolares, onde predominam as imagens de tédio, rotina, punição, obrigação, desprazer. Em outros casos, a escola reproduz noções ideológicas que transfiguram, por exemplo, a identidade de grupos sociais determinados, como as imagens sobre os negros, as mulheres, as crianças e os indígenas veiculadas através dos livros escolares. Não parecem destituídos de sentido os revides às escolas, manifestos nos conflitos, ora individuais, ora coletivos, às vezes até radicais, entre dirigentes, docentes e discentes e, mais recentemente, nas depredações de que são alvo as instalações e edifícios escolares (ADORNO, 1995, p. 311).

Outro tipo de violência muito comum no contexto escolar é a violência simbólica. O professor, na sua condição de autoridade pedagógica, exerce a

violência simbólica, pois possui legitimidade por parte da comunidade escolar para exercê-la. Violência simbólica é um conceito social elaborado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (1990), o qual aborda uma forma de violência exercida pelo corpo sem coação física, mas que causa danos morais e psicológicos, e até mesmo processos de aculturação, ou seja, imposição de uma cultura dominante. Esta é uma forma de coação que se apóia no reconhecimento de uma imposição determinada, seja esta econômica, social ou simbólica. A violência simbólica se funda na fabricação contínua de crenças no processo de socialização, que induzem o indivíduo a se posicionar no espaço social seguindo critérios e padrões do discurso dominante. Devido a esse conhecimento do discurso dominante, a violência simbólica é a manifestação desse conhecimento através do reconhecimento da legitimidade desse discurso dominante. Para Bourdieu (1990), a violência simbólica é o meio de exercício do poder simbólico.

A violência simbólica, é um grande problema na educação, pois ainda que não se apresente nitidamente, está inserida no processo educacional em todos os momentos por meio de atitudes consideradas banais, mas que afetam o emocional e o social do indivíduo. Trata-se de atitudes e situações que acabam revoltando os sujeitos, podendo provocar discórdia e muito mais violência no contexto escolar.

Para Bourdieu e Passeron (2008), a autoridade pedagógica é possível pelo arbitrário cultural que se impõe pela violência simbólica no exercício da ação pedagógica. Ou seja, a autoridade pedagógica é necessária, como modo de dar a condição de exercício do caráter arbitrário da ação pedagógica. Isto é, ela depende de condições de legitimação obtidas de uma estrutura social que, ao mesmo tempo, ajuda a conservar. Assim, a escola delega autoridade ao professor; mas tal delegação depende da prévia adequação tácita de conduta por parte do professor, o que termina por conservar a legitimidade da escola, legitimando o seu direito de definir o currículo e a forma de ação pedagógica ali exercida.

Assim, a ação pedagógica tem como condição a autoridade pedagógica; ou seja, o desconhecimento objetivo de sua condição de violência simbólica, verificado pela concessão da legitimidade que desfruta. Conforme os autores, o desconhecimento do arbitrário da ação pedagógica tem mais oportunidades de se desvelar na medida em que:

a ação pedagógica se exerce sobre um grupo ou uma classe das quais o arbitrário cultural está mais afastado do arbitrário cultural que inculca essa AP, e em que 2) a definição social do modo legítimo de imposição exclui mais completamente o recurso às formas mais diretas de coerção (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 37).

Pode-se, assim, resumir que o grau de legitimidade de uma ação pedagógica é função do grau em que os diferentes grupos ou classes vêm nela possibilidades reais de retorno. Esse fator, explica, por exemplo, a maior “adaptação” da classe média em relação à escola, visto que seus membros “vislumbram” possibilidades reais de ascensão social.

A sociedade atual está em disputa das diferentes ações pedagógicas, a fim de buscar a legitimidade, mais interligada pela ação das novas mídias eletrônicas, o arbitrário cultural imposto na escola tem maiores oportunidades de se manifestar como sem valor para certos grupos sociais, uma vez que os estudantes têm acesso a informações e modos de vida que podem não ser condizentes ou mesmo contrariar o arbitrário cultural que a escola difunde (BOURDIEU; PASSERON *apud* PINTARELLE, 2014).

A violência no contexto escolar tem uma conotação forte e encontra-se presente na sociedade brasileira, tendo como fator relevante e agravante as desigualdades sociais existentes. Uma sociedade cindida em classes, como a atual, onde não existe distribuição justa e igualitária de renda, onde as oportunidades são para quem detêm capital econômico e cultural, ou seja, onde os sujeitos não possuem as mesmas oportunidades, tampouco usufruem dos bens culturais e materiais historicamente construídos. Dessa forma, os menos favorecidos economicamente, acabam por se desinteressar, sentindo-se desmotivados, acuados ou agressivos, pois não encontram expectativas e perspectivas para transformar a situação.

Neste contexto de desigualdades, a violência é atribuída aos pobres, negros, aos que vivem em periferia, como fosse resultado da pobreza. Vê-se, portanto, que a violência é produzida social e historicamente, atrelada à condição de classe. Portanto, na escola pública onde grande parte é constituída por pobres e negros, estes são alvo das mídias que as condenam pela violência. Essa é a realidade dos jovens sujeitos da pesquisa aqui realizada, por estarem inseridos nesse contexto de segregação social, desmotivados e sem perspectivas, vivendo à margem da sociedade.

Nesse sentido, nota-se que o fenômeno violência é um assunto complexo e vários fatores contribuem para desencadeá-lo na sociedade. Através dos estudos realizados e a partir da fala dos autores, percebe-se que o tema ainda requer aprofundamento e atenção; e que medidas e políticas públicas devem ser pensadas, articuladas e adotadas, a fim de que as desigualdades sociais, atitudes preconceituosas, racismo e demais fatores que geram violência dentro e fora da escola, sejam trabalhadas no contexto escolar, através de um planejamento participativo que envolva toda comunidade escolar.

Concluindo, pode-se dizer que, a violência que é atribuída à escola e aos jovens, em especial, é um reflexo de uma sociedade com diferenças extremas de classes, em que as desigualdades de oportunidades acirram contextos de exclusão. A escola, como uma instituição social, não está isenta das mazelas sociais, tais como a violência. No entanto, é preciso reconhecer que as escolas públicas, em especial, são as mais “atacadas” pelas mídias como produtoras de violência e este discurso é estabilizado e ratificado também pela comunidade escolar e sociedade em geral.

1.3 Produções Acadêmicas sobre Jovens e Violência: um estudo panorâmico nos programas de pós-graduação

Os temas, jovens e violência são recorrentes nas produções acadêmicas como aponta os dois grandes balanços que Sposito coordenou em nível nacional (1980- 1998 e 1999-2006). Em nível regional, Mendes, Rodrigues e Trindade (2010) fizeram um levantamento em alguns programas de pós-graduação do estado de Goiás e o tema sobre violência aparece em 16 trabalhos, subdividido da seguinte forma: 3 na educação, 2 nas ciências sociais, 10 na psicologia, 1 em serviço social. E em uma pesquisa mais recente sobre o estado da arte sobre juventude e jovens (2002-2014), realizado por Cavalcante e Jubé (2016), aponta as tendências temáticas acerca da relação entre jovens e violência.

Neste levantamento, realizado pelas autoras, em artigo denominado *Jovens e violência: o balanço das produções acadêmicas em programas de pós-graduação no*

Estado de Goiás (2016), as autoras classificaram as produções por área e por instituição, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 1: Áreas de estudos que somam os trabalhos acadêmicos sobre juventude e violência

Programa de Pós-graduação	Quantidade	(%)	Nível		Instituição	
			Mestrado	Doutorado	PUC Goiás	UFG
Educação	45	45,5%	38	7	36	9
Ciências Sociais	7	7%	7	0	0	7
Psicologia	35	35,3%	31	4	35	0
Serviço Social	12	12,2%	12	0	12	0
Total	99	100%	88	11	83	16

Fonte: CAVALCANTE; JUBÉ (2016, p. 256).

Programa de Pós-graduação	Quantidade	(%)	Nível		Instituição	
			Mestrado	Doutorado	PUC Goiás	UFG
Educação	3	18,8%	3	0	3	0
Ciências Sociais	2	12,5%	2	0	0	2
Psicologia	10	62,5%	9	1	10	0
Serviço Social	1	6,2%	1	0	1	0
Total	16	100%	15	1	14	2

Fonte: CAVALCANTE; JUBÉ (2016, p. 256).

No que tange à Psicologia, os trabalhos mapeados foram sobre a relação entre jovens e violência sexual (4 trabalhos), juventude, escola e violência (2 trabalhos) e jovens e família (2 trabalhos) e jovens e representações sobre violência (2 trabalhos). Quanto ao primeiro recorte, Melo (2008) investigou o processo das relações vividas por um adolescente acusado de ser autor de violência sexual. Esber (2008) analisou a subjetividade de três autores de violência sexual contra crianças e adolescentes, que se encontram encarcerados na Agência Goiana de Sistema. Já Andrade (2012) analisou as falas dos adolescentes do disque 100 sobre as escutas das denúncias de abuso sexual contra crianças e adolescentes. E Sousa (2013) apreendeu os significados de violência atribuídos por oito mulheres, envolvidas com autores de violência sexual contra crianças e adolescentes.

No segundo recorte analisado nas produções da Psicologia, Souza (2010), entrevistou jovens, de 15 a 19 anos e professores com o intuito de compreender como se dá o fenômeno de incivilidade e a sua relação com sentimentos de insegurança em contexto de representação social da violência de moradores do

município de Goiânia. Ferreira (2012) abordou a função paterna e a sociabilidade violenta entre jovens escolares

Já em relação a jovens e família, terceiro grupo de trabalhos, Brito (2012) buscou compreender o papel que os pais têm ocupado no processo de criação/educação dos filhos, bem como a percepção dos mesmos sobre esse processo. E Vieira (2009) investigou os sentidos produzidos por familiares de seis jovens e adolescentes de classes populares acerca da Violência Policial.

E sobre o quarto conjunto de trabalhos, Freire (2010) discutiu a necessidade de compreender aspectos da constituição do sujeito sob o signo do fenômeno violência, investigando, sob a perspectiva psicanalítica, como a violência, seja ela no âmbito social, familiar, institucional e escolar pode interferir na constituição do sujeito. Guimarães (2006) estudou a representação social da violência em adolescentes e o papel ativo que eles desenvolvem enquanto sujeitos de uma gestão simbólica desse fenômeno.

Percebe-se que no conjunto dessas produções, que em grande parte, a voz do jovem aparece secundarizado, a uma temática maior e estes trabalhos não refletem as percepções que os jovens têm acerca da problemática.

No campo das Ciências Sociais e Serviço Social, três trabalhos discutem a violência na perspectiva dos jovens. Souza (2008) pesquisou um grupo de jovens entre 16 e 23 anos, da periferia de Aparecida de Goiânia, e sua relação com agências socializadoras clássica, o trabalho e a política. Buscou, também, aprofundar sobre a participação desse grupo juvenil em contextos de socialização em que experimentam e os significados que atribuem às suas condutas e à constituição de um problema social a partir de comportamentos violentos. Já Trindade (2009) apreendeu as formas de sobrevivência e organização de jovens de baixa renda que vivem em espaços de segregação da cidade de Goiânia em que há ausência do Estado democrático e a presença do tráfico de drogas e da violência policial. E, Lôbo (2012) estudou a violência acometida de jovens contra professores em escolas públicas estaduais em Goiânia, mapeou os mecanismos sociais escolares que contribuem comportamentos e práticas violentas nas escolas, bem como identificou as práticas violentas de alunos contra professores.

Nesse conjunto de trabalhos das Ciências Sociais e Serviço Social, a perspectiva metodológica de coleta de dados é a voz dos jovens, portanto, aproxima-se da proposta metodológica desta dissertação que busca analisar as falas

dos jovens quanto à violência em contextos escolares.

No campo da Educação, três trabalhos versam sobre a temática. Mendes (2011) e Souza (2012) discutiram sobre: 1 – o discurso sobre a criminalização da juventude e as representações juvenis sobre o *bullying*, respectivamente. Mendes (2011) analisou, por meio da Análise do Discurso, 2 – como os jovens são significados na mídia impressa goiana, visto que nos últimos anos houve um aumento no número de homicídios de jovens. Enquanto, Souza (2012) discutiu sobre 3 – *obullying*, como uma forma de violência juvenil que ocorre dentro e fora dos espaços escolares. Essa pesquisa foi realizada com alunos do Colégio Militar, que foram entrevistados, evidenciando práticas violentas percebidas entre os jovens, cometidas por agentes pedagógicos do colégio Militar.

É importante ressaltar que alguns autores, como Souza (2012), Dias (2008), Trindade (2009), Batista (2012), Souza (2010) e Melo (2008), se preocuparam em escutar os jovens, utilizando assim, a metodologia da escuta.

Esta pesquisa de levantamento aponta para duas questões: uma é a metodologia utilizada para tratar da relação entre jovens e violência, em todas as suas manifestações, e a frequência desses temas nos programas de pós-graduação do estado de Goiás. Vê-se que, apesar da grande importância que tema apresenta e da preocupação que traz ao cenário nacional, ainda é pouco explorado na academia. Também é importante ressaltar que, ainda que a Educação tenha produzido a maior quantidade de dissertações e teses sobre juventude, a temática em relação à violência não aparece de forma significativa como percebida na psicologia, a despeito dos inúmeros casos de violência existente no contexto escolar. Nesse sentido, este trabalho de dissertação busca escutar os jovens a fim de compreender o fenômeno da violência em contexto escolar a partir da percepção destes.

CAPÍTULO II – JOVENS DA PESQUISA E SUA PERCEPÇÃO SOBRE VIOLÊNCIA

O objetivo deste capítulo é compreender a percepção que os jovens alunos do Instituto de Educação de Goiás têm sobre o tema violência, bem como conhecer um pouco o cotidiano onde estudam e o modo como vivem por meio de suas declarações. Como forma de conhecê-los, foram traçados os perfis dos 9 jovens entrevistados e subdivididos os temas por categorias para melhor compreensão.

Primeiramente, foi trabalhado o subitem “jovem como agente social”, em que se reportou as diferentes autores para dar sustentação teórica ao texto e possibilitar maior aprofundamento sobre essa fase da vida denominada juventude. A seguir, buscou-se conhecer o significado de ser jovem para os entrevistados. Através de suas respostas, jeito de pensar, agir e ver a vida, teceu-se análise sobre suas percepções. Posteriormente, houve a inquirição dos jovens quanto a suas experiências com a violência na sociedade e em contextos escolares. Constatou-se que a violência nesses contextos é muito comum e que os jovens não têm reservas em falar sobre o assunto, relatando suas experiências, sentimentos e anseios. O capítulo é finalizado buscando extrair dos jovens as definições sobre violência, indisciplina e ato infracional.

2.1 Jovens como agentes sociais

O jovem, neste trabalho, é entendido a partir da parametrização da faixa etária entre 15 e 24 anos de acordo com as Organizações das Nações Unidas (ONU), assim como um sujeito sócio histórico definido pela posição que ocupa no espaço social, conforme Bourdieu (2004). Este intervalo de idade não é consenso entre diversos grupos que a disputa. A ONU indicou as idades de 15 a 24 anos como um conceito médio de juventude. No entanto, a legislação brasileira, Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, considera jovens pessoas com idade entre 15 e 29 anos, de acordo com o Estatuto do Jovem (2013). Por outro lado, a ONU admitiu que cada país pode adotar uma faixa jovem diferenciada¹.

¹Como hipótese de trabalho, aceitar-se-á aqui a definição que a Assembléia Geral da ONU adotou em 1985 para o Ano Internacional da Juventude. Ao subscrever as diretrizes para o planejamento e o acompanhamento das questões atinentes à juventude, a Assembléia Geral, para fins estatísticos,

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, 2009, p. 53).

Para o Estatuto da Criança e Adolescente, a faixa etária considerada para os adolescentes é de 12 a 18 anos, quando o jovem atinge a maioridade. É nesta idade de 18 anos que normalmente marca o fechamento do ensino médio e a entrada no mercado de trabalho e/ou na universidade, além de coincidir com a conquista da capacidade civil, criminal, aos direitos políticos passivos, a habilitação de trânsito, etc. Ou seja, a idade de 18 anos no Brasil é um marco bastante considerável no desenvolvimento pessoal, significando mesmo a concepção de assunção plena da diretiva pessoal pelo próprio indivíduo. Preserva-se dessa forma a unidade do sistema em benefício, inclusive, da compreensão social sobre os direitos e deveres do jovem.

A faixa etária que delimita o grupo social de jovens não é suficiente para compreendê-los em suas especificidades e singularidades, mas ainda que tenham a mesma idade os jovens vivem juventudes diferentes marcadas por questões de classe, etnia, raça, gênero, entre outros. Portanto, entende-se a pluralidade como condição da expressão dos jovens. E por outro lado, estes mesmos recortes podem criar representações diferentes acerca dos jovens. Segundo Dayrell (2007), é preciso cuidado para não se apropriar de imagens ou de visão arraigada na sociedade para definir o jovem. Esse muitas vezes é visto como o “vir a ser”, negando o presente vivido pelo jovem como espaço de formação, ou ainda uma visão romântica da juventude, que veio se cristalizando a partir de 1960, resultado do florescimento da indústria cultural e do mercado de consumo dirigido aos jovens

definiu como jovens as pessoas entre os 15 e os 24 anos, sem prejuízo de outras definições de Estados Membros. Posteriormente, quando a mesma Assembléia aprovou o Programa Mundial de Ação para a Juventude para além do ano 2000, reiterou que definia a juventude como sendo a faixa etária 15-24. No entanto, acrescentou que, “para além dessa definição estatística, o sentido do termo juventude variava em todo o mundo e que as definições de juventude haviam mudado continuamente como resposta a flutuações das circunstâncias políticas, econômicas e socioculturais (BARRIENTOS-PARRA, 2004, p. 4).

por meio da moda, dos adornos, dos locais que freqüentam, lazer, música, enfim suas preferências que os caracterizam.

Islas (2009) destaca a vertente 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).

Reguillo (2007) diz que definir o jovem em termos socioculturais implica, primeiramente, não se conformar com as delimitações biológicas, ou seja, com a idade. A estudiosa diz que “a juventude não é mais que uma palavra” (BOURDIEU, 1990), dessa forma, vê-se que as distintas sociedades em diferentes etapas históricas, se dão nas segmentações sociais por grupos de idades das mais distintas maneiras e que, inclusive para algumas sociedades este tipo de recorte não teria existido. O que a autora pretende destacar é o erro que representa pensar esse grupo social como sendo uma continuidade no tempo e na história.

Os jovens são compreendidos, neste estudo, como agentes sociais, conforme Bourdieu (2004). Isto é, este se encontra no espaço social, uma representação simbólica da realidade social, em que os agentes ocupam posições sociais conforme os diferentes capitais (econômico, cultural, social) que possuem. Neste sentido, suas ações são orientadas a partir do *habitus* que se constituem em seus grupos sociais representados no espaço social. Segundo Bonnewitz (2003), o conceito de *habitus* permite compreender de que maneira o homem se torna um ser sociável. Para que o homem viva em sociedade, é necessário que seja socializado, assim, as normas, os valores, regras, a polidez, comportamentos corporais são alguns requisitos fundamentais para que este possa viver harmoniosamente em sociedade.

Para Bourdieu *apud* Bonnewitz (2003), a socialização é caracterizada pela formação do *habitus*, que ele define da seguinte maneira:

Os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência produzem *habitus*, sistema de disposição duradouros e transponíveis, estruturas estruturadas dispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas e representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo

sem supor a visada consciente de fins e o controle expresso das operações necessárias para atingi-los, objetivamente “reguladas” e “regulares”, sem ser em nada o produto da obediência a regras e sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU *apud* BONNEWITZ, 2003, p. 76-77).

Desse modo, o *habitus* é um sistema de disposição duradoura, adquirido pelo indivíduo durante o processo de socialização. Essa disposição consiste nas atitudes, inclinações para perceber, sentir, fazer e pensar que são interiorizadas pelo indivíduo, tornando-se naturais e óbvios, como quase instintivos; a interiorização permite agir sem lembrar explicitamente das regras que é necessário observar para agir.

O *habitus* possui dois componentes: o *ethos*, que são os princípios ou os valores em estado prático, a forma interiorizada e não consciente da moral que regula a conduta cotidiana. Já a *hexis* corporal corresponde às posturas, disposições do corpo, relações ao corpo, interiorizadas inconscientemente pelo indivíduo ao longo de sua história. O *habitus* é uma estrutura interna sempre em via de reestruturação. Isso implica dizer que as práticas e representações sociais não são nem totalmente determinadas, nem totalmente livres.

O *habitus* se estrutura também em relação com um campo. De modo geral, todo campo exerce sobre os agentes uma ação pedagógica multiforme, que tem como efeito fazê-lo adquirir os saberes indispensáveis a uma inserção correta nas relações sociais:

A relação entre o *habitus* e campo é antes de tudo uma relação de condicionamento: o campo estrutura o *habitus*, que é o produto da incorporação da necessidade imanente desse campo ou de um conjunto de campos mais ou menos concordantes- as discordâncias podendo estar no princípio de *habitus* divididos, ou até dilacerados. Mas é também uma relação de conhecimento ou de construção cognitiva: o *habitus* contribui para construir o campo como mundo significativo, dotado de sentido e de valor, no qual vale a pena investir energia [...]. A realidade social existe, por assim dizer, duas vezes, nas coisas e nos cérebros, nos campos e nos *habitus*, no exterior e no interior dos agentes. E, quando o *habitus* entra em relação com um mundo social do qual ele é o produto, sente-se como um peixe dentro d'água e o campo lhe parece natural [...]; é porque ele me produziu, porque ele produziu as categorias que eu lhe aplico, que ele me parece natural evidente. (BOURDIEU; WACQUANT *apud* BONNEWITZ, 2003, p. 85)

O *habitus* também é sensível à mudança social, por um lado, quando surge um desajuste entre as condições de produção do *habitus* e as condições nas quais este é levado a funcionar. Quando o *habitus* é construído em determinada situação

social, enquanto persistem essas condições e exerce práticas ajustadas a diferentes situações que ele pode encontrar nos campos em que funciona habitualmente. Mas, quando as condições objetivas se modificam, o movimento inercial do *habitus* o impede de modificar-se da mesma maneira.

Mas por outro lado, o *habitus* se reestrutura segundo a trajetória social pelo qual o agente percorre, ou seja, pela experiência vivida e interiorizada da ascensão, da estagnação ou do declínio social. Assim, o *habitus* se estrutura de maneira diferente se é constituído em uma dinâmica diferente. A mudança de classe social traz ao indivíduo situações inéditas e acaba tendo que inventar práticas para se adaptar e adequar à nova realidade.

Dessa forma, escreve Bourdieu:

O *habitus* não é o destino que às vezes acreditou-se ser. Como produto da história, é um sistema de disposição aberto, que está incessantemente diante de experiências novas e, logo, incessantemente afetado por elas. É duradouro, mas não imutável. Dito isso, devo acrescentar imediatamente que a maioria das pessoas está estatisticamente destinada a encontrar circunstâncias afinadas com aquelas que modelaram originalmente o seu *habitus* e, por conseguinte, a ter experiências que virão reforçar as suas disposições (BOURDIEU; WACQUANT *apud* BONNEWITZ, 2003, p. 90).

O *habitus* propicia aos indivíduos a impressão de “estarem no seu lugar”. Desse modo, os mecanismos da reprodução social se realizam na medida em que há a interiorização da exterioridade e, por sua vez, a exteriorização da interioridade.

Desse modo, faz-se importante pensar os jovens como agentes que modificam seu *habitus* a partir das sociabilidades com grupos culturais e sociais espontâneos, porquanto os jovens vão se constituindo na sua pluralidade e diversidade. Portanto, não se pode pensar a juventude no singular, mas no plural.

Dayrell (2007) entende que a juventude é ao mesmo tempo uma condição social e um tipo de representação. Nesse período, existem as transformações do indivíduo numa determinada faixa etária, completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicossociais. Cada sociedade vai lidar de forma diferenciada em relação a essas mudanças. Nesse sentido, construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade, implica em considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas num processo de crescimento que ganha contornos específicos no conjunto de experiências vividas pelos indivíduos no seu contexto social. Dessa forma, significa entender a juventude não como uma etapa com fim pré-determinado,

muito menos como um momento de preparação que será superado com a chegada da vida adulta.

Nesse sentido, Melucci (*apud* MELUCCI; FABBRINI, 1991) demonstra uma forma de compreender a adolescência e a juventude. Para ele, existe uma seqüência no curso da vida, cuja maturação biológica faz emergir determinadas potencialidades. Assim, é possível marcar o início da juventude, quando fisicamente se adquire a capacidade de procriar, quando se tem menos necessidade de proteção da família, quando começa a assumir responsabilidades, busca de independência e quando a pessoa começa a dar prova de autossuficiência, dentre outros sinais corporais e também psicológicos.

Dessa forma, é importante salientar que a juventude se constitui como um momento determinado, não se reduz a passagem, ela assume uma importância em si mesma. Dayrell (2007) enfatiza a noção de juventudes, no plural, enfatizando assim, a diversidade de modos de ser jovem que existe.

Historicamente, a juventude tem sido vista como uma fase da vida associada a problemas sociais. São tidos muitas vezes como irresponsáveis e desinteressados. Nessa visão, o adulto é tido como responsável porque assume várias responsabilidades como: trabalho, família e despesas. Nessa perspectiva, o jovem passa a ser responsável quando assume essas responsabilidades da vida adulta. Um dos problemas que mais afetam a juventude fazendo dela, um problema social, é a questão do desemprego.

Nas estatísticas, o desemprego juvenil é um dos mais rebeldes ao recenseamento estatístico. São várias situações associadas ao desemprego, algumas relações de pertença (desemprego, inatividade emprego, formação, aprendizagem, trabalho clandestino, intermitente, parcial, etc), constituem um dos traços da juventude de hoje. O desemprego para o jovem reflete em vários aspectos, como dependência dos pais, postergam casamento e a saída da casa dos pais. Todos esses fatores podem tornar-se problema se converter-se em conflitos.

A juventude, de acordo com os estudos sociológicos, pode ser estudada a partir de três correntes sociológicas, a saber: a geracional, a classista e as culturas juvenis. Pais (1990) questiona a necessidade de se desconstruir as representações das correntes de juventude, isto quer dizer, que a sociologia necessita estabelecer rupturas com opiniões do senso comum, no que diz respeito à juventude. Para o autor, os conceitos e teorias são contraditórios, nas representações das correntes de

juventude. Até a própria sociologia tem divergido entre duas tendências. Na primeira, a juventude é vista como faixa etária, ou fase da vida, procurando definir juventude pelas características próprias da fase (unidade); na segunda tendência, a juventude é vista como um conjunto social, diversificado, com diferentes situações econômicas, interesses, oportunidades ocupacionais. Assim, não seria admissível comparar juventudes com universos sociais distintos (diversidade). O que importa é que esses elementos tanto podem ser próprios ou inerentes da fase da vida, como podem ser derivados e assimilados, quer de gerações precedentes (de acordo com a corrente geracional da sociologia da juventude), ou por trajetórias que os jovens se inscrevem (corrente classista), ou seja, para o autor, todas essas diferenças são os paradoxos da juventude.

A corrente geracional estuda os jovens a partir dos conflitos; tem como base a juventude como fase da vida, enfatiza o aspecto unitário da juventude. Para essa corrente, em qualquer sociedade, há várias culturas. Admite-se a presença de uma cultura juvenil, que de certa maneira, se opõe a cultura de outras gerações. A questão essencial a se discutir nessa corrente, diz respeito à continuidade e descontinuidade dos valores intergeracionais. Os conflitos são vistos como disfunções, nos processos de socialização que respeitam a juventude, tomada como fase de vida. Se não existisse descontinuidade intergeracionais, não existiria uma teoria das gerações (PAIS, 1990).

Resumindo, para a corrente geracional, os termos de continuidade e descontinuidade intergeracional poderão se manifestar de duas formas: por um lado, as gerações mais jovens interiorizariam e reproduziriam na sua vivência cotidiana toda uma série de crenças, normas, valores símbolos próprios das gerações adultas, isto é, todo um conjunto de signos de continuidade intergeracional. Por outro lado, na medida em que a interiorização de signos não é feita nem de forma indiscriminada, nem passiva, haveria um fracionamento cultural entre várias gerações.

Uma das maiores críticas à corrente geracional é em se olhar a juventude como uma entidade homogênea. Exemplo disso seria tomar a juventude marginal, como toda a juventude. A juventude é nessa corrente vulgarmente tomada como categoria etária, sendo a idade usada como uma variável tão ou mais influente que as variáveis socioeconômicas, e às vezes nem sempre ajustada a uma faixa de idade e um universo de interesses culturais pretensamente comuns.

Já a corrente classista estuda as características dos jovens dentro das classes. É uma forma homogênea de estudar os jovens de uma determinada classe social, examinando os seus problemas mais típicos de acordo com seu pertencimento a determinada camada socioeconômica. Nessa corrente, a questão intergeracional também é importante, porém pensada em outros moldes. Para essa corrente, a reprodução social é fundamentalmente vista em termos da reprodução das classes sociais. Assim, os trabalhos desenvolvidos na linha dessa corrente, são críticos em relação ao conceito de juventude, quando associados à fase de vida. São críticos em relação a qualquer conceito de juventude, pois mesmo entendida como categoria, acabaria por ser dominada por relações de classe. De acordo com essa corrente, a transição dos jovens para a vida adulta encontra-se pautada por mecanismos de reprodução classista, não apenas ao nível da divisão sexual do trabalho, mas também a outros níveis. Por outro lado, para a corrente classista, as culturas juvenis são sempre culturas de classe, isto é, são sempre entendidas como produto de relações antagônicas de classe. As culturas juvenis são tidas como culturas de resistência, isto é, as culturas juvenis seriam sempre soluções de classes por problemas compartilhados por jovens de determinada classe social (PAIS, 1990).

As culturas juvenis que não se manifestam como culturas de resistência de classe, ficam à margem do interesse da corrente classista. Os estilos adotados pelos jovens e seus comportamentos, são vistos pela corrente classista como forma de resistência, a contradições de classe. O jeito de se vestir, andar, falar, dos jovens são signos da cultura juvenil, são usados para desafiar os consensos, isto é, a ideologia dominante, das classes dominantes. As diferenças simbólicas entre os jovens (diferenças de vestuário, hábitos lingüísticos, as práticas de consumo), são sempre vistas como diferenças interclassistas, muito raramente como diferenças intraclassistas.

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 (1983), 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).

Em suma, a categoria juventude é uma construção sócia histórica que está em permanente mudança e ressignificação e os jovens são entendidos como produtos e produtores de cultura que agem no espaço social conforme o *habitus*, que por sua vez, se modificam a partir das interações e sociabilidades que constituem em suas trajetórias de vida.

2.2 Jovens participantes da pesquisa

A pesquisa de campo compreendeu dois momentos: aplicação do questionário aos jovens do ensino médio do Instituto de Educação de Goiás (IEG), na cidade de Goiânia, das turmas do turno vespertino; e entrevista aprofundada com os jovens selecionados a partir do questionário.

Os dados dos 51 questionários respondidos revelam que a faixa etária dos participantes está entre 14 e 19 anos, sendo 1 jovem de 20 anos. Quanto ao sexo, 28 são do gênero feminino e 23 do gênero masculino. Em relação ao estado civil, constata-se que a maioria dos jovens é solteiro (48), 1 declarou estar morando junto, 1 casado e 1 disse estar namorando. Quanto ao território em que nasceram: 15 jovens são naturais de Goiânia, 2 de outros municípios do Estado de Goiás, 11 são de outros estados brasileiro e 1 é estrangeiro. Quando questionados se já sofreram violência, 19 disseram ter sofrido violência e 29 não sofreram violência. Os tipos de violência mais comuns, por ordem decrescente, são: *bullying*, violência física, violência verbal, racismo, ameaça e punição. A maioria reportou que o local em que ocorreu a violência foi: em casa e na rua, na mesma proporção, e em menor proporção na escola. 44 jovens pensam que os projetos para a cultura da paz nas escolas são importantes; 4 disseram não achá-los importantes e 3 não responderam (vide Quadro 2).

Quadro 2: Informações dos jovens com base nas respostas dos questionários

		1° ano (29 questionários)	2° ano (10 questionários)	3° ano (12 questionários)
Idade	14	1 aluno		
	15	4 alunos	1 aluno	
	16	17 alunos	2 alunos	
	17	5 alunos	6 alunos	6 alunos
	18			4 alunos
	19			1 aluno
	Não colocou a idade	2 alunos	1 aluno	1 aluno
Sexo	Masculino	15	07	01
	Feminino	14	03	11
Estado Civil e quantidade	Solteiro(a)	26	10	12
	Separado(a)	01		
	Moram juntos	01		
	Namorando	01		
Território em que nasceu	Goiânia	15	06	07
	Estado de Goiás	02		
	Outros Estados	11	04	05
	Colômbia	01		
Quantidade de alunos que sofreram violência	Masculino	04	06	
	Feminino	03	02	04
	Não sofreram violência	22		07
	Não responderam		02	01
Tipo de Violência	Agressão verbal	01		02
	Agressão Física	03		01
	Bullying	03	03	01
	Racismo	01		
	Assalto		01	
	Punição		01	
	Ameaças			01
Onde sofreu a violência	Casa	04	02	02
	Rua	02	02	04
	Escola	04		
Os jovens consideram importantes projetos de cultura de paz nas escolas	Sim	27	09	08
	Não	01	01	02
	Não responderam	01		02

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora a partir das respostas do questionário, 2017.

No segundo momento, foram entrevistados 9 (nove) jovens, sendo cinco do sexo masculino e quatro do sexo feminino, entre 16 e 20 anos de idade. Para preservar a identidade dos participantes, optou-se por nomear ficticiamente os

jovens. Os jovens entrevistados são: Biba, Katy, Gisa, Tom, Jairo, Lelé, Miro, Minka e Vivi.

Biba é natural de Goiânia, tem 17 anos, reside no Jardim Novo Mundo com seus pais e cinco irmãos. É evangélico, trabalha em um Pet Shop e começou a trabalhar com 14 anos de idade. Já passou por várias escolas e, por influência do local onde trabalha atualmente, pretende cursar Medicina Veterinária. Biba é um jovem que gosta de ir ao cinema e se diverte *“tacando pipoca nos outros no cinema”*, geralmente frequenta o Shopping Flamboyant. Para além dessa atividade, gosta de ir a parques tocar violão e de ficar em casa também: *“Eu fico mais em casa, não gosto de sair não; fico veno TV”*. A respeito do relacionamento com os pais, disse ser mais ou menos, às vezes um pouco conflituoso: *“às vez é bom, às vez é meio complicado”*.

Katy nasceu em Brasília, tem 16 anos, é evangélica. Os pais são Maranhenses. Cursa o 3º ano do ensino médio, já trabalhou como menor aprendiz, como auxiliar administrativa. Atualmente não está trabalhando, apenas estuda e se prepara para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Mora com a mãe e o irmão em Senador Canedo. O pai é fazendeiro, a mãe trabalha como faxineira e manicure; os pais cursaram o nível fundamental. A família é beneficiária do programa Bolsa Família. Nos fins de semana, a jovem gosta de sair com os amigos. Ela frequentemente sai tanto com os amigos do bairro, da escola quanto da igreja, porém sente muita diferença entre eles: *“eu passeio com os dois tipos, tanto os da igreja quanto os que não são da igreja. Geralmente a gente vai ao cinema; ou depois do culto da igreja a gente vai fazer algum lanche; ou na conferência da igreja que tem sempre... O comportamento e o modo de falar são diferentes... porque os jovens da igreja não têm palavrão. E já do lado oposto, têm. A diferença é no comportamento”*.

Gisa é natural do Tocantins, tem 18 anos, mora em Goiânia há 17 anos. Reside no Setor Leste Universitário com a mãe e mais cinco irmãos. Gosta do setor, mas reclama da falta de segurança. Não trabalha. É beneficiária do Programa Bolsa Família. A mãe é costureira e o pai trabalha em uma casa de recuperação. Os pais cursaram até o ensino fundamental. A jovem gosta de sair nas atividades da igreja e também de ir ao shopping. *“Vou pra encontros religiosos..., shopping, tem gincana, tem encontros que a gente dorme fora... eu vou pra casa dela, ela vai pra minha casa”*.

Tom é natural de Goiânia, tem 20, mora sozinho no Setor Vila Nova. Os pais vivem em Senador Canedo. Mudou-se da casa dos pais por opção, para ficar mais perto do trabalho e por divergências com o pai. Trabalha como *roadie*² e auxiliar de luz, dupla sertaneja. Pretende ser músico profissional.

Jairo é de Goiânia, tem 18 anos, mora no Setor Marista com os pais e três irmãos. Os pais são advogados. Trabalhava em um órgão público estadual como menor aprendiz, até o momento da pesquisa quando completou a maioridade. Pretende fazer direito e seguir a carreira dos pais. Gosta mais de trabalhar do que estudar.

Lelé tem 17 anos, mora com os pais e a irmã de 19 anos, no Bairro Feliz. Viveu com a família muitos anos em Natal, no Rio Grande do Norte. Trabalha em um órgão público estadual como menor aprendiz. Gosta de trabalhar e estudar. Estuda no noturno. É evangélico, gosta de tocar violão. Tem muitos amigos, é extrovertido e diz ser muito responsável. Lelé gosta do movimento do corpo, por isso faz diversas atividades físicas no seu tempo livre tanto com os amigos quanto como os familiares: *“a gente joga bola na pracinha. Mas aí quando eu tô com outras pessoas assim a gente faz qualquer coisa. Eu vou lá no Oscar Niemayer sabe onde é? Andar de skate. Geralmente a gente vai com os amigos, mas quando ninguém quer ir, aí vai com a família mesmo. A gente quando vai lá né, tem uma bicicleta lá que vai duas pessoas numa bicicleta só, tipo vai ela e meu pai quando tem minha irmã. Aí fico no skate e minha irmã vai no patins. Ela não gosta muito de ir não”*.

O jovem disse que a bicicleta é seu meio de transporte e que vai para o serviço e anda por todo lado na cidade. *“Eu vou pro serviço, vou pra escola, pra todo lugar que eu vou, eu tô indo de bicicleta”*. Além da *bike*, o jovem gosta de ir ao cinema. Lelé admira os valores de seus pais e o caráter, e se espelha neles como pessoa.

Miro tem 18 anos, nascido em Marcelânea, no Maranhão, mora com os pais em Hidrolândia, trabalha na Vivo. O pai trabalha como lavador de carro e a mãe é auxiliar de limpeza. É evangélico. O jovem tem vários amigos na escola, no bairro, na igreja e gosta de jogar bola. *“Jogo bola lá no condomínio fechado, tenho muitos*

²Roadie é um termo dado a assistente de palco em shows de banda; é aquele que ajuda instalar equipamentos em concertos e apresentações musicais. A tradução literal consiste em “homem da estrada”.

amigos lá. Não costumo ficar no meu bairro. Vem pra cá pra casa dos meus amigos, sai, jogo futebol, vou pro shopping assistir filme”.

Minka tem 17 anos, mora com os pais e a irmã em Aparecida de Goiânia. Faz o 2º Ano do Ensino Médio. Gosta de ler, ir a museu, teatro, cinema, de viajar. Os pais trabalham em Goiânia em uma Casa de Apoio. Pensa em fazer jornalismo ou artes cênicas. No tempo livre, Minka gosta *“muito de ouvi música, vê escultura, essas coisa, ir em museu. Eu vou muito no cinema, ou então eu fico em casa mesmo”*. Quanto aos amigos, a jovem respondeu que: *“amigos, amigos de verdade não sei, mas colegas, quando precisam de mim eu ajudo”*.

Vivi tem 17 anos. Nascida em Teresina, mora em Goiânia há 8 meses, no Setor Campinas, vive na companhia da mãe e irmão. A mãe é vendedora. Faz o 3º anodo Ensino Médio e quer fazer faculdade de arquitetura. Vivi diz que suas preferências de lazer são: *“um pouco de tudo. Eu gosto de fica mexendo no celular, sair, ir a festas com as amigas, é isso!”*. Disse que aqui em Goiânia não tem muitos amigos: *“só uma, que estuda comigo. Só sai com essa. Vô todo final de semana na Vila Pedrosa, onde ela mora. Ela também vai na minha casa”*.

A partir dos dados, observa-se que os jovens são oriundos de classes populares que exercem atividades tanto cultural quando de lazer e esportiva conforme o *habitus* do seu grupo social. São atividades relacionadas ao prazer do corpo, de fácil acesso e concretas, pois estes jovens atuam no espaço social conforme as chances e oportunidades que são dadas a partir da realidade objetiva.

2.3 Ser jovem para os jovens da pesquisa

As falas dos jovens participantes da pesquisa, ao versarem sobre concepções de jovens e juventude, apresentam distintas representações que traduzem os diversos entendimentos sobre os sujeitos e a categoria. Pode-se elencar algumas, como: ter um corpo ágil e viril, estar na companhia de amigos no aqui e agora, ter tempo livre para usufruir da liberdade e não ter responsabilidade, ainda que uma das participantes assinala a responsabilidade como uma característica do jovem.

A compreensão dessas percepções perpassa a relação do jovem com as agências socializadora, sejam elas prescritivas (família, escola, religião) ou espontâneas (amigos, lazer, grupos culturais) (PAIS, 1990). Essas representações, que se constituem pelo e do *habitus* também, são vinculadas à condição juvenil. Isto

é, os sentidos que atribuem aos modos de ser jovem são produto de diversos olhares das distintas sociedades. Dayrell; Gomes; Leão (2010) diz que o modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do clique da vida [...] revela o modo de como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes às diferenças sociais, classe, gênero, etnia”.

Biba diz que se sente jovem quando: *“eu jogo bola com pessoal mais velho todo dia [...]Tem coisa que o jovem pode fazer que, é, gente de mais idade assim não pode, não consegue fazer mais”*. Relata, também, que o fato de estar na escola em contato com os colegas, para ele, é ser jovem. Em relação a pessoas mais velhas estarem no ambiente da escola, estudando, ele respondeu: *“Tem coisa que acho que não combina com a fase adulta... Fica conversano entre grupinho de amigos assim é mei diferente... pessoa mais velha dentro de sala eles se sente mais isolado... não consegue entra no meio”*.

Para Katy o que a faz sentir jovem é ficar no celular e sair com os amigos no tempo livre e freqüentar a escola, assim como Biba: *“As atitudes, a escola, estar estudando ainda na escola... Convivência mesmo! Tem várias formas: ficar no celular; ter planos para o futuro, que a maioria não tem, mas eu ainda tenho. Poucos jovens que ainda tem planos para o futuro. Às vezes, não sempre, eu gosto de sair com meus amigos. Tem um parque perto da minha casa, cinema, ler um livro. Mas eu passo a maioria do meu tempo estudando, então nem conta muito”*.

Para Tom, ser jovem é *“sei lá, é você ter disposição pra fazer as coisas. Ah...saio, vou em show. Eu tenho muito amigo que trabalha com show então as vezes eu vou junto, só pra ver...às vezes durmo pra descansar, pois nas minhas folgas ou lazer as vezes eu trabalho também. Eu gosto!”*.

Jairo se sente jovem quando sai com os amigos, vai ao cinema, ao shopping, viaja, sai para lanchar com os amigos, mas também gosta de ficar em casa. Disse que esses são programas que os jovens gostam de fazer. *“Ficar em casa, jogar videogame”, “com os amigos da igreja a gente viaja todo ano pra Caldas Novas” e finaliza dizendo que: “só saio com os meus amigos durante o dia”*.

Para Lelé, *“ser jovem é não se preocupar tanto... Gente velha preocupa demais com a vida. Andar de skate, tocar violão. Você vê mais jovem andano de skate que gente de mais idade, né, andano de bicicleta. O jeito de falar”*. O jovem relata uma percepção que tem acerca do comportamento dos adultos que se assemelham aos jovens. Para Lelé, na sociedade atual, a distinção entre jovens e adultos é uma dificuldade, pois: *“hoje em dia tá muito difícil, é mais liberal. Tem*

umas pessoas que não têm senso do ridículo. Esses dias eu vi uma vovó num parque com o cabelo pintado de azul, algumas roupas que uns véi usa, jeito de fala, parece que ficam imitando os jovens! Eu acho ridículo”.

Minka se sente jovem e, que ser jovem para ela, significa ser responsável. *“Eu tenho consciência de assuntos, de coisas da vida... Já sei o que eu devo ou não fazer; tenho aquela vontade de viver, de poder sair, de ter muitos amigos, sou responsável”.*

Quanto aos jovens, Vivi diz que: *“Se diverti, curti a vida, aproveita. Pra se divertir não precisa beber, fumar, basta dançar. No meu caso é assim, num bebo, nem fumo, só danço... já me sinto bem”.*

Percebe-se nas falas dos jovens que o presentismo é um fator da cultura juvenil e de classe, como estar com os amigos, aproveitar, se divertir, não se preocupar, ter disposição. Gostam de estar em relação com outros pares, como uma forma de sociabilidade a partir das culturas espontâneas, isto é, das escolhas que fazem quando iniciam a juventude. Uma das características da transição entre infância e a juventude é quando os jovens começam a constituir laços de amizade, independentemente da família, quando se inserem em grupos de esportes, de música, de amizades, entre outros. “A identificação com grupos espontâneos é uma forma de viver a condição juvenil apara além das agências socializadoras” (CAVALCANTE, 2010, p. 63).

No entanto, é preciso lembrar que os jovens vivem as juventudes de forma diferente em distintas classes e sociedades, e ainda que compartilhem do mesmo sistema simbólico e cultural, os jovens podem viver e perceber a juventude de forma distinta. Conforme Abramovay (2005), jovens de camadas médias e populares vivem essa condição de forma distinta. Nas frações de classe média, a juventude é mais prolongada, há mais tempo para os estudos e a entrada tardia ao mercado de trabalho; enquanto, jovens de camadas populares têm suas juventudes influenciadas pelo trabalho, pela responsabilidade de sustentar a casa ou de já terem filhos. Portanto, pensar em juventude e jovem é pensar na sua pluralidade.

2.4 Jovens e experiências com violência em contextos não escolares

Vários têm sido os estudos que tentam mapear a violência que os jovens brasileiros vivem (WAISELFISZ, 1998-2013), tentando desassociar a imagem do jovem como produtor da violência, mas vítima dela também.

[...] não acreditamos que a juventude seja produtora de violência. As novas gerações, mais que fatores determinantes da situação de nossa sociedade, são um resultado da mesma, espelho onde a sociedade pode descobrir suas esperanças de futuro e também seus conflitos, suas contradições e, por que não, seus próprios erros (WASELFSZ, 1998, [s.p.]).

Desse modo, de um lado tem-se que a juventude é sinal de problema, se associada à violência, tendo atitudes que incidem na falta de estrutura familiar; de outro, a juventude não sendo vista como produtora de violência. Contudo, violência é resultado de violência, de agressão, de indisciplina, de falta de limites, de respeito ao próximo, de vontade política de mudar os cenários críticos de desigualdade social. Os jovens sempre estiveram relacionados a certos problemas sociais:

Os problemas sociais relacionados aos jovens estão em constante mudança. Nos anos 50, eram considerados como rebeldes sem causa, pois carregavam a predisposição para a transgressão e delinquência. É a partir desse momento que a juventude passa a ser considerada como uma fase da vida difícil, que passa demanda cuidado e atenção por parte dos adultos para a condução dos jovens para a integração sócia normal e saída à sociedade (CAVALCANTE; JUBÉ, 2016, p. 252).

De acordo com as estatísticas, as categorias que mais levavam a morte de jovens, eram por acidente de trânsito, homicídios e suicídios. Em 2012, após mais de uma década e meia do estudo do primeiro mapa, os dados evidenciam que as mortes de muitos jovens ainda ocorrem pelos mesmos motivos: ausência de políticas de Estado e de proteção aos direitos dos jovens de forma efetiva.

A partir das entrevistas e dos questionários aplicados aos jovens participantes da pesquisa, observou-se que as violências em contextos não escolares mais presentes são: a violência policial, a violência doméstica e a violência urbana.

Sobre a violência policial, apenas um jovem relatou a sua experiência. Segundo o jovem Biba, ele nunca se envolveu em violência no seu bairro, mas que já foi vítima da ação da polícia. *“Não fiz nada... eles é ruim... teve uma vez que eles tavam fazendo baculejo lá, ... eles me chamou ainda me bateu lá... sem motivos...”*. Sobre violência na escola e atuação do Batalhão Escolar, o jovem respondeu que na escola havia muita violência, falou do arrastão em 2015, *“Acho... assim é bom, só que às veis eles é muito abusado. (...) Tem uns menino que ficam lá embaixo que fuma maconha, esses trem, aí você nem tem direito de ficar lá que você é errado. Falam que vai levar pro conselho tutelar... Eles é abusado... Parece que o diretor chama eles lá”* (Biba).

Jovens de periferia freqüentemente são abordados pela polícia do bairro, pois como usuários do espaço urbano, seja para jogar bola, estar com os amigos na

praça, andar de bicicleta ou *skate*, são vistos como ameaça e perigo. Resistentes à ação policial, os jovens de periferia não deixam de circular, pois “eles não deixam vencer por esse sentimento e se recusam a se deixarem “aprisionar”, privando-se dos espaços disponíveis na cidade (MARTINS *apud* CAVALCANTE, 2010, p.92).

A violência doméstica foi apontada pelos jovens Biba e Gisa. Biba diz já ter vivido situação de violência em casa: *“por parte de primo, com avó. Mora no mesmo lote. Tenho um primo que mexe com coisa errada, direto eu brigo com ele lá. Teve agressão física”*.

Gisa declarou ter sido violentada em casa, por um tio.: *“Já fui em casa, mas quando eu era bem pequenininha assim, eu tinha... uns cinco anos, meu tio. Um tio muito afastado da gente... ele vivia molestando a gente, mas parou, graças a Deus”*. Os pais da jovem acabaram descobrindo, *“porque chegou um determinado tempo que a minha prima, quase da minha idade, ela tinha desaparecido de casa... Acharam o meu tio e a minha prima num lugar. Todo mundo ficou assim assustado, mas já desconfiava disso. E não chamou a polícia, infelizmente, mas ele parô”*.

O assédio sexual, além de problemas com irmãos envolvidos em crimes, trouxe conseqüências à jovem: *“Bom, antes, eu até me sentia assim triste, às vezes, eu queria me isola, mais aí eu fui me abrindo mais... descobrindo novas formas de esquecer isso, de se abri mais... consegui supera. Eu faço tratamento psicológico. Minha mãe também viu a necessidade que eu tinha, meu comportamento mudou bastante, porque eu também perdi dois irmãos... é recente... foi assassinato... eles mexiam com coisa errada, com drogas...foi em 2012 e outro em 2015”*.

Já a violência urbana, como assaltos, roubos, furtos, agressões, foi apontado por Jairo e Minka. Jairo diz ter sofrido na rua. *“Foi uma agressão... aconteceu só uma vez, mas não me marcou muito”*. Minka diz que foi vítima de violência, *“quando eu fui assaltada... ele apertava meus pulsos pra entregar o celular. Eu considero violência, porque doeu”*. A jovem também discorre sobre a violência no bairro. Minka disse não gostar da criminalidade no setor onde mora. *“A criminalidade lá é muito grande, tipo, eu já fui assaltada lá, a nossa casa já foi roubada duas vezes”*. Miro disse nunca ter sido vítima de violência.

Mas afinal, os jovens são produtores ou produtos de violência. O que os jovens da pesquisa têm a dizer sobre isso? Ao mesmo tempo em que relatam que sofrem violência, os jovens pesquisados reconhecem que a violência pode ser

praticada pelos jovens também, como uma forma de viver a juventude a partir das escolhas que fazem ou como vítimas de um sistema desigual e injusto.

Sobre a percepção do jovem como violento, Katy diz que: *“o jovem é violento, mas ele tem como controlar a violência, porque eu posso dizer que eu vivo numa sociedade violenta, mas não quer dizer que eu faça parte das pessoas que usam a violência, é questão de escolhas”*.

Tom concorda com o estereótipo do jovem violento, como é dito pelas mídias. Ele atribui a violência ao contexto em que a pessoa vive e é criada. *“Ninguém é violento do nada, tudo depende do meio e da forma como é criado. Se o ambiente é violento, o jovem vai ser também! (...) Acho que o meio que ela cresce, ou então situações que acontecem com ele na vida”*.

Para Lelé, o jovem é violento quando: *“depende da educação que ele teve [...] Tem muita violência contra o jovem na sociedade, quando por exemplo, o jovem assume que é gay, né, eu acho que tem esse tipo de violência”*.

Minka acredita que o jovem na atualidade é muito violento, mas atribui essa violência à educação do jovem: *“eu não sei, talvez tenha alguma coisa ligado o jeito que a pessoa cresceu. Assim, tem muita gente que teve uma infância difícil... Ou acaba entrando na droga, ou então fica uma pessoa rebelde difícil de lidar”*.

Mesmo que todos os jovens não tenham se referenciado às violências que vivem ou sofrem no cotidiano, as falas daqueles, que passaram pela experiência de violência revelam dados opostos que a mídia veicula frequentemente nos meios de comunicação como jovens produtores de violência. Aliás, são eles que estão sujeitos à ação violenta dos aparelhos do Estado, da família e da sociedade. Esses dados contradizem o ‘senso comum’ de que os jovens são violentos e perigosos na sociedade brasileira. Esse discurso tem fomentado debates, inclusive, de redução da maioria penal, para culpabilizar os jovens pela sociedade violenta que se encontra o Brasil, assim como outros países periféricos ou não, no mundo.

Por outro lado, os dados revelam que alguns consideram viver em uma sociedade violenta que produz comportamentos violentos, sejam voluntários ou não, levando-se em consideração a relação entre a realidade objetiva e a subjetiva dos jovens. As falas dos jovens demonstram que eles estão vulneráveis a diferentes violências no contexto social e por diversos fatores, sendo algumas categorias ainda mais predispostas a sofrer violências. As diferentes situações a que o jovem fica exposto, também contribuem para que sejam vítimas de violência.

Abranovay (2002) relaciona o jovem e à vulnerabilidade social *negativa* à violência. A autora defende que os jovens sofrem violência devido à situação de vulnerabilidade social em que se encontram nos países latino-americanos, como o Brasil. Segundo ela, esta vulnerabilidade se refletiria na dificuldade de acesso à saúde, à educação, ao lazer, à cultura e ao trabalho.

Ainda, Abranovay (2003, p. 44) afirma que “além da falta de oportunidades de trabalho e de alternativas de lazer, o que marca singularmente os jovens, nestes tempos, é a sua vulnerabilidade à violência, o que se traduz na morte precoce de tantos”. Ela defende ainda, que a violência não se limita a camadas sociais ou econômicas, raças, ou regiões geográficas. Ela ressalta que as estatísticas apontam que a violência atinge grupos específicos, como jovens do sexo masculino, uma explicação para incidência desses casos está na questão da vulnerabilidade.

2.5 Violência, indisciplina e ato infracional: definições dos jovens

Vários são os autores que se dedicam em discutir e estudar o tema violência, assunto bastante debatido e que preocupa a sociedade de modo geral, na contemporaneidade. É possível encontrar várias definições para o termo violência, como a de Houaiss (2001), que aborda as características que a tornam temática conhecida por toda coletividade escolar:

Violência é a qualidade do que é violento; é a ação ou efeito de violentar, de empregar força física (contra alguém ou algo) ou intimidação moral contra (alguém); ato violento, crueldade, força. No aspecto jurídico, o mesmo dicionário define o termo como o constrangimento físico ou moral exercido sobre alguém, para obrigá-lo a submeter-se à vontade de outrem; coação (HOUAISS, 2001).

Quando se fala na violência da qual os jovens ora são vítimas, ora protagonistas na sociedade, os conceitos se alinham, e assim como os autores que debatem sobre o tema entendem a violência, os jovens entrevistados também a definem e entendem sobre o assunto. Em termos próprios de suas linguagens, os jovens falam de violência e situações que vivenciam constantemente na sociedade e também na escola; apesar de alguns não saberem bem, conceituar a terminologia violência, percebe-se que suas definições demonstram com clareza que sabem defini-la.

Em relação à definição da palavra violência, Katy diz que *“violência, tipo... uma pessoa não gosta de mim, tipo não me aceitar e isso é motivo dela me agredir, tanto verbalmente quanto fisicamente. Mas eu não acho que isso seja um motivo pra haver violência”*. Para a jovem, ela tem elaborado os conceitos de indisciplina e ato infracional: *“Indisciplina, tipo o professor pede para o aluno ficar na sala e o aluno não fica, quando fica bagunça. Mais ou menos isso: não obedecer às regras. Geralmente nesses casos, o professor chama a atenção oralmente ou chama os pais, responsáveis pelo aluno”*. Ela entende por ato infracional como: *“Eu acho que é descumprimento de regras”*.

Sobre violência, Gisa diz que: *“é um ato irresponsável, né, que quem pratica esse ato não merece ficar solto. A escola, amigos que influenciam isso. Jovem também que vai pra cadeia, sai mais violento do que entre lá. Eu tenho um primo que tá lá. Fiquei sabendo que parece que ele tava ficando louco lá”*.

Na concepção de Gisa, o meio e as companhias influenciam para que a pessoa seja violenta ou não. Relatou através da experiência vividas com pessoas de sua própria família. Pela fala da jovem, percebe-se que ela possui clareza de como o sistema é falho, não dando suporte e condições para que a pessoa que comete um crime, se recupere.

Para Tom, violência é um conceito refere-se ao pessoal: *“violência é uma coisa que, sei lá, muito pessoal, entendeu? Se a pessoa é violenta, tem algum motivo, aconteceu alguma coisa, ninguém é violento do nada, a não ser que tenha um distúrbio mental, não sei”*.

Em relação ao entendimento do que seja violência, Lelé diz que é: *“quando eu bato numa pessoa ou falo mal alguma coisa de ruim com ela...”*. No que se refere à indisciplina, *“é quando se tem uma regra... tem uma fila, alguém fica fora da fila, isso é indisciplina sabe?”*. O ato infracional é definido como: *“é uma lei no caso, aí uma infração de trânsito...”*. Já o termo agressão: *“é quando... bate numa pessoa com objeto ou sem objeto... também palavras”*.

Na concepção do jovem Lelé, a agressão é desnecessária: *“a agressão não resolve para educar, tem que ter diálogo. Quando a criança é pequena não sou muito a favor só de falar não, mas também não vai mata o menino de surra, né. Diálogo sempre, né, todo mundo, até certa idade, tem que dialogar”*. Disse que na casa dele, a família sempre foi de dialogar. Disse também que: *“as rédeas são mais curtas lá dentro de casa. É tipo assim, porque minha mãe já ensino né, então a*

gente já sabe o que não pode fazer, se fizer isso não vai dar certo. Não vai dar outra, tipo assim, ela vai briga com a gente...”

Para Minka, a violência é: *“um ato que prejudica as pessoas, todo, tipo assim, que vai machuca alguém, seja verbalmente ou fisicamente”*. Para ela, indisciplina pode ser definida quando, por exemplo, *“a pessoa tá aqui, tem uma coisa que ela tem que seguir, e mesmo assim ela não quer seguir aquelas regras e tal e quer ir contra... não consegue obedecer”*.

Segundo Spósito (2009, p. 64), violência configura um fenômeno que:

[...] desenvolve-se de maneiras tão diversas quanto as possibilidades de interpretá-lo, que variam no tempo, na cultura, no contexto socioeconômico e até mesmo nas subjetividades: o que é violência para uns pode ser indisciplina ou transgressão para outros ou mesmo expressões de resistência.

Nota-se que, quando questionados sobre a diferença de violência, ato infracional e indisciplina, os jovens têm suas percepções e que conseguem se expressar no sentido de diferenciá-los. Isto ocorre pelo fato de vivenciarem situações nas quais convivem com os sobreditos conceitos na prática em seus espaços sociais.

Assim, percebe-se na pesquisa que a violência se faz muito presente nas relações sociais, partindo da intolerância, da falta de ética e como na visão de Abramovay (2005), a violência permeia nosso cotidiano, o homem se fixa em sentimento de insegurança sempre que se sentir acuado pelo outro. A violência não se fundamenta em crimes e delitos, não havendo necessidade de provas físicas para a configuração da violência. A pessoa pode demonstrar seus sofrimentos por hábitos modificados de repente, revelando constantes medos que podem afetar seu convívio social.

CAPÍTULO III – JOVENS E SUAS PERCEPÇÕES EM RELAÇÃO À VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR, À CULTURA DA PAZ E À PRESENÇA DO BATALHÃO ESCOLAR NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS

Neste capítulo, primeiramente apresentar-se-á a escola pesquisada. Em seguida, serão trabalhados a prevenção e o enfrentamento à violência em contextos escolares, através de programas da Cultura da Paz no Estado de Goiás e investigamos sobre o fenômeno violência no contexto escolar. Também buscar-se-á compreender a percepção que os jovens do Instituto de Educação de Goiás têm sobre a escola, violência, os projetos, a presença do Batalhão Escolar no interior da escola e sobre a cultura da paz no contexto escolar. Para entender suas percepções, foram realizadas entrevistas individuais com os jovens do Ensino Médio do Instituto de Educação de Goiás, que relataram suas experiências de violências vivenciadas no contexto escolar.

3.1 O Instituto de Educação de Goiás (IEG)

O Instituto de Educação de Goiás (IEG), considerado o mais antigo e tradicional instituição de ensino do estado, reflete a trajetória de muitas escolas públicas brasileiras que outrora foram grandes referências de ensino de uma determinada sociedade, e hoje enfrenta problemas circunscritos em uma sociedade marcada por desigualdades sociais.

O IEG foi a primeira Escola Normal Pública da província de Goyas, criada e sancionada por decreto em 1882, para funcionar em anexo ao Lyceu de Goyas, na antiga capital do estado de Goiás. Em 1929, passou a se constituir em Escola Normal para formação de professores primários com autonomia na elaboração da própria matriz curricular. Com a mudança da capital do estado para Goiânia, em 1937, a Escola teve sua sede transferida para a Rua 20, no centro de Goiânia, mas somente em 1947 que passa a se chamar Instituto de Educação de Goiás, constituindo-se uma escola padrão de ensino no estado de Goiás. (GOIÂNIA, Projeto Político Pedagógico do IEG, 2016)

Em 1953, foi incorporado ao IEG o Grupo escolar e o Jardim de Infância, e três anos mais tarde, em 1956, a sede atual foi inaugurada na Avenida Anhanguera,

no bairro de Vila Nova. Durante o período de 1950 a 1960, o IEG tornou-se o centro de formação das moças da elite goiana assim como de outros estados vizinhos. Além de uma formação propedêutica, as estudantes recebiam formação para atuar no primário (ensino fundamental atualmente) e muitas ambicionavam um curso superior na universidade (CRUZ, 2013).

Para além da formação, o Instituto, também, sediava, no seu saguão, eventos artísticos, culturais e sociais com a participação de pessoas ilustres, autoridades eclesiásticas e políticas, desembargadores, entre outros.

Com a oferta do curso normal por outras instituições, prevista na reforma de ensino de 1971, a hegemonia do Instituto na formação para o magistério se rompe e outras instituições escolares começam a oferecer o curso normal, retirando a referência de ser a única na formação de professores. Outra grande mudança no perfil dos estudantes deu-se em razão da implantação dos cursos de Ensino Médio e Normal em nível médio (antigo técnico em Magistério) a partir da Lei de Diretrizes e Base de 1996, e passa a atender o público masculino também. Em 2001, encerra-se a escola destinada a formar professores para atuação na educação básica (antigos 1º e 2º graus) e cria-se o Ensino Médio regular, alterando significativamente a quantidade de estudantes do sexo masculino. Desde 2007, então, passou a funcionar além do curso normal em nível médio (caráter de terminalidade), o ensino médio regular e a segunda fase do nível Fundamental (6º ao 9º ano), sendo os dois últimos agora mistos, ou seja, com matrícula de alunos de ambos os sexos (GOIÂNIA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016).

Atualmente, o IEG oferece o 9º ano do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a modalidade de Educação Profissional em técnico de cozinha, atendendo estudantes heterogêneos, de condições socioeconômicas e culturais diversas, oriundos de distintos bairros da capital e da Região Metropolitana de Goiânia, como Senador Canedo, Hidrolândia, Aparecida de Goiânia, Trindade. Em geral, são estudantes de baixa renda, sofre com o desemprego, criminalidade, drogas (GOIÂNIA, Projeto Político Pedagógico, 2016). E, com a universalização da educação básica e a criação de escolas em tempo integral no estado de Goiás (2006), o IEG conservou sua estrutura de atendimento de escola parcial, tornando-se polo de recebimento de diversos estudantes de camadas populares oriundos de outras escolas que precisam trabalhar para o sustento nos contraturnos.

De acordo com os dados coletados na secretaria do Instituto (2017), O IEG atende 1.069 estudantes, entre 15 e 20 anos, distribuídos nos seguintes anos e turnos:

Quadro 3: Quantitativo de turmas do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio do IEG

Turno/ Ano	Turmas de 1º ano	Turmas de 2º ano	Turmas de 3º ano
Matutino	6	4	7
Vespertino	3	1	1
Noturno	2	3	4
Total	11	8	12

Fonte: dados coletados na pesquisa (2017)

Por sua localização central e estratégica, sob uma avenida de grande circulação de transporte público e de pessoas, e que liga as regiões leste e oeste da cidade por meio de um corredor extenso entre dois terminais de ônibus na cidade, o Padre Pelágio e a Praça da Bíblia, é um local susceptível à dinâmica da cidade. Recentemente, em 2015, o IEG foi alvo de violência por conta de um arrastão que se deu no interior da instituição (G1 GO, 2015). Este fato ou ganharam repercussão negativa na mídia e, por coincidência, foi instalado um batalhão da polícia militar nas dependências da escola ocupando algumas salas de aulas, no mesmo ano.

O fato, foi segundo a coordenadora pedagógica do Instituto de Educação de Goiás, a justificativa para a implantação do Batalhão da Polícia Militar nas dependências da escola se deu por solicitação da ex-diretora, no ano de 2015, que considerava a escola muito violenta.

As justificativas que embasaram o pedido foram: a região onde se localiza a escola os assaltos eram freqüentes, havia muita violência em seu interior, os professores tinham seus carros arranhados, riscados e pneus furados. Porém, o fato que deu sustentação ao pedido, foi o arrastão ocorrido nas dependências da escola no ano de 2015. Nesse evento, alunos, professores e demais servidores foram vítimas de agressão física, roubo de celulares e demais pertences. Dada a autorização, a gestora cedeu quatro salas de aula do IEG, para o Batalhão Escolar da Polícia Militar, que instalou na sede da escola, o Posto do Batalhão, com o intuito de coibir a violência, o uso de drogas na escola e tráfico nas imediações, já que eram freqüentes as queixas por parte dos alunos, funcionários e comunidade. Justificou-se também que, como a escola possui uma área muito grande, com

algumas salas vazias, pátios, alguns ambientes em desuso e muros baixos, o ambiente escolar era susceptível à entrada e permanência de pessoas estranhas e à saída de alunos que matavam aula diariamente. Segundo ela, todos esses motivos, contribuíam para dificultar a administração da escola.

Diante desse quadro, com a inserção de novos sujeitos ao Instituto de Educação, com a implantação do Ensino Médio, alterando o quadro de gênero, assim como o perfil dos estudantes, a presença de jovens de outros bairros e cidades vizinhas, os eventos de violência, os programas para prevenção e combate à violência e a presença do Batalhão Militar no Instituto têm reconfigurado a dinâmica da instituição bem como a percepção dos jovens em relação a essas mudanças, que muitas vezes, ocorrem de forma não dialogada democraticamente.

3.2 Prevenção e enfrentamento à violência em contextos escolares: os programas da Cultura da Paz no estado de Goiás e no IEG

O movimento para a Cultura da Paz é uma tentativa de desenvolver atitudes individuais e coletivas para os cidadãos e o desenvolvimento humano, conforme Koïchiro Matsuur, o então diretor geral da UNESCO à época (DUPRET, 2002, p. 91):

Implica uma rejeição, individual e coletiva, da violência que tem sido parte integrante de qualquer sociedade, em seus mais variados contextos. A cultura da paz pode ser uma resposta a diversos tratados, mas tem de procurar soluções que advenham de dentro da (s) sociedade (s) e não impostas do exterior.

Conforme Dupret (2002), a Cultura da Paz é um conceito que remete a uma ação para a liberdade, a justiça, a democracia, a igualdade, a solidariedade e aos direitos humanos, mas carrega também concepções que representam sentidos negativo e positivo. Quando se associa o conceito de forma negativa, imprime-se a noção de Paz na ausência do conflito, de um estado de não-guerra, ressalta-se a passividade e a permissividade. Sem dinamismo, condenada a um vazio, difícil de concretizar. Na sua concepção positiva, contrário à dualidade paz x guerra, esta se baseia na prática da não-violência para a resolução de conflitos a partir de uma ação planejada, cooperação e um movimento de instalação de justiça.

Desse modo, segundo Dupret (2002) a gestão dos conflitos, principalmente a prevenção, é um dos primeiros passos para a Cultura da Paz. Esta prática estende-

se para além das situações de guerra; devem alcançar as escolas, as instituições, locais de trabalho, lares, associações, entre outros.

O segundo passo é tentar erradicar a pobreza e reduzir as desigualdades com respeito aos direitos humanos, reforçando as instituições democráticas, incentivando a liberdade de expressão e mantendo a diversidade cultural e o ambiente. Por estar pautada em valores humanos são traduzidos em valores éticos, morais e estéticos. É nesta relação intrínseca entre paz, desenvolvimento, direitos humanos, democracia é que se vislumbra a Educação para a Paz; isto é, um processo dinâmico, contínuo, permanente a fim de promover um novo tipo de cultura para o enfrentamento da realidade.

Dupret (2002, p. 94) elenca algumas ações sócio educativas com base em pressupostos teóricos e princípios metodológicos para a materialização desse movimento:

- Identificar formas de violência.
- Adquirir hábitos de discussão e posicionamento crítico em relação às realidades sociais passadas e atuais.
- Desenvolver o espírito de tolerância e a capacidade de diálogo.
- Construir um quadro de valores humanistas em que a solidariedade surja como suporte lógico de todos os comportamentos individuais e coletivos.
- Desenvolver atitudes de solidariedade em relação ao "outro": indivíduo, povo, cultura.
- Adquirir hábitos de discussão e posicionamento crítico face a outros povos.
- Identificar situações de violação dos direitos humanos.
- Identificar as "justificativas" para atentados à liberdade individual e refletir sobre as mesmas.
- Contribuir para a conscientização do papel de cada um e de todos no combate às diferentes formas de discriminação.
- Identificar meios e profissionais da comunicação social que servem à defesa dos direitos dos cidadãos.
- Identificar indicadores de violência
- Relacionar o saber científico com as vivências sociais
- Promover hábitos de pesquisa
- Clarificar conceitos.

A ação sócio educativa deve-se relacionar de forma dialógica com a realidade concreta em que os agentes estão envolvidos a partir da consciência do grupo social no qual está inserido e como percebem esse mundo; assim, a ação socioeducativa “se efetiva através de dois princípios: o da realidade objetiva e o do interesse individual/coletivo. Toda ação educativa pretende alcançar um fim, um objetivo que não permite a neutralidade” (2002, p. 95).

A partir desses princípios, os programas para a Cultura da Paz nas escolas brasileiras foram sendo pensados e constituídos para atender as orientações internacionais, guiadas pela UNESCO. Estas ações são a longo prazo e devem levar em conta os contextos histórico, econômico e cultural dos sujeitos, e pensadas nas suas complexas relações pois levam em consideração os processos dialéticos constituintes das sociedades nas suas dimensões da pluralidade cultural de cada país.

O objetivo é permitir que toda pessoa ou organização contribua para esse processo de transformação de uma cultura de violência para uma cultura de paz, em termos de valores, atitudes e comportamento individual, bem como em termos de estruturas e funcionamentos institucionais (DUPRET, 2002, p. 16).

Em 2000, a ONU instituiu o Ano Internacional da Cultura da Paz, movimento de mobilização mundial aliado aos já existentes, e declara a década de 2001-2010 como a Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo. Dentre os vários programas, o programa “Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz” originou-se na UNESCO do Brasil assumido pelo Ministério da Educação, denominando-se Escola Aberta.

Este programa, de cunho inclusivo e elaborado para a juventude brasileira em situação de vulnerabilidade social, propõe a abertura das escolas públicas aos fins de semana para a realização de atividades esportivas e culturais com base em valores dos direitos humanos: igualdade, diversidade cultural, diálogo, combate à exclusão social, diálogo, cuidado com o meio ambiente, entre outros. O público alvo deste programa são os jovens, a escola e a comunidade a fim de transformar a relação entre estes.

O Programa cristaliza um dos elementos definidores da vida social: a participação. Os jovens manifestam vontade de estabelecer uma relação mais próxima com a escola de perfil mais atuante e presente em suas vidas, expressando desejo de ser sujeito desse processo [...] A escola foi escolhida por ser muitas vezes o único equipamento público presente na comunidade, além de ser um lugar privilegiado para a formação e a socialização dos jovens[...] Além disso, entende-se que o programa agrega novo significado ao papel da escola como escola-função e não apenas escola-endereço, pelo fato de ser local de acesso a todos os membros da comunidade, independente de estarem formalmente a ela vinculados; pela condição potencial que tem de se configurar como via informal de aproximação entre a juventude, a família e a comunidade (UNESCO, 2010, p. 17).

Este programa foi assumido pelo Ministério da Educação do Brasil em 2004 em parceria com a UNESCO, tornando-o uma política pública. A partir de experiências em alguns estados, como o Rio de Janeiro, Pernambuco, Bahia, São Paulo e Rio Grande do Sul, foi elaborada uma coleção como forma de sistematização dessas experiências. O intuito é “a melhoria no clima interno da escola, entre os alunos e entre alunos e professores; a redução da violência intraescolar e de atos de vandalismo; o estreitamento das relações entre a escola e a comunidade” (UNESCO, 2010, p. 20). Além do território nacional, o programa está presente em alguns países da América Central também.

No estado de Goiás, a preocupação com a crescente violência nas escolas públicas do estado, ensejou no trabalho da SEDUCE em implantar programas e projetos na Rede estadual de educação, com o intuito de amenizar e estancar a violência em contextos escolares. Alguns programas de prevenção à violência são:

Quadro 4: Programas de Prevenção e Combate à Violência em Contextos Escolares

NOME DO PROJETO/PROGRAMA	ANO DE CRIAÇÃO	OBJETIVO
Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD)	2004	Combater o uso e o abuso de drogas entre as crianças, adolescentes e jovens.
Projeto Espaço de Cidadania	2006	Abrir espaços, estreitar laços, interagir, integrar e participar para a juventude. O intuito também é transformar recintos escolares em ambientes comunitários.
Movimento Cidadania e Paz	2010	Sensibilizar a comunidade escolar para a necessidade do cultivo da cultura de paz, incentivando a convivência harmoniosa na escola e projetos de cidadania.
Projeto Movimento Cidadania e Paz na Educação	2010	Divulgar e desenvolver a cultura de paz no ambiente escolar, pois isso equivale à promoção dos direitos humanos e da cidadania que se estendem por todas as relações sociais.
Projeto Justiça Restaurativa na Escola	2011	Envolver a comunidade, por meio dos chamados círculos restaurativos, em que os alunos envolvidos em agressões (vítima e agressor), e seus familiares, serão acompanhados em busca de acordos que encerrem a questão, evitando que ela seja tratada como ato infracional, nas vias normais que envolvem a polícia, o Ministério Público e o Poder Judiciário
Programa Movimento Cidadania e Paz na Educação Itinerante	2015	Desenvolver a percepção dos jovens para o respeito, a valorização e o diálogo pacífico com o próximo, principalmente no ambiente da escolar.
Programa de Políticas de Prevenção e Enfrentamento ao <i>Bullying</i> (LEI Nº 13.185, DE 6 DE NOVEMBRO DE 2015)	2015	Preparar educadores, estudantes, pais e responsáveis para identificarem e combaterem casos de violência física e psíquica, praticados por um indivíduo ou grupo no meio escolar, o chamado <i>bullying</i> .

Fonte: dados organizados pela autora (2017).

Os programas do Estado apresentam distintos objetivos para um fim, a promoção da Cultura da Paz, que apesar da intencionalidade de combate à violência a partir de ações político-social-educativas, a ação pedagógica diária para a formação humana não pode ser limitada a programas, mas ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, como algo permanente na prática dos professores e comunidade escolar.

De acordo com a vice-diretora, as atividades de combate à violência no IEG, que estão em ação atualmente, são aquelas referentes à prevenção e enfrentamento ao *Bullying*, ação descrita no PPP da escola. Segundo ela, além desse, são realizadas palestras com temas de combate à violência, *bullying*, sobre saúde, cidadania, questões sociais e familiares com a participação dos alunos e das famílias. Outra ação bem freqüente são as peças teatrais, projeto desenvolvido pela professora de educação física, com temas sobre violência. No primeiro semestre de 2017, um grupo de estagiárias de um curso de psicologia de Goiânia, fez atendimento de alunos com problema de disciplina e familiar, para serem atendidos, semanalmente.

O Batalhão Escolar, desde 2015, monitora as ações dos alunos que costumam dar problema para a gestão. Além disso, tem como finalidade resguardar a segurança dos alunos, professores e administrativos e de trabalhadores dos serviços gerais da instituição. O batalhão foi solicitado pela gestão da escola que considerava a escola como violenta. De acordo com o grupo gestor, todas essas ações têm apresentado resultados positivos na comunidade escolar, diminuindo o ciclo de violência lá existente.

As ações descritas pela vice-diretora não constam no PPP da escola, com exceção do “Programa de prevenção e enfrentamento ao *Bullying*”, política pública obrigatória nas escolas em âmbito nacional, nos termos da Lei nº 17.151, de 16 de setembro de 2010. No documento do Instituto consta que a violência, na escola, pode se manifestar em ações de *bullying*, que afetam tanto os professores quanto os estudantes e profissionais da escola. Nesse sentido, o objetivo seria “sensibilizar e capacitar os profissionais da educação e comunidade escolar para essa temática e proporcionar condições de reflexões e suporte para o enfrentamento desse conflito” (GOIÂNIA, 2016).

O *bullying* é uma forma de violência intencional e repetitiva sem motivações aparentes e pode causar humilhação, sofrimento, dor. Podem se manifestar nas

seguintes formas: a) verbal - insultar, ofender, falar mal, colocar apelidos pejorativos, “zoar”; b) física e mental - bater, empurrar, beliscar, roubar, furtar ou destruir pertences da vítima; c) psicológica e moral - humilhar, excluir, discriminar, chantagear, intimidar difamar; d) sexual - abusar, violentar, assediar, insinuar; e) virtual ou *cyberbullying* - realizado por meio de ferramentas tecnológicas: celulares, filmadoras, internet, outros (SILVA, 2010, p. 7).

Apesar dos programas da cultura da paz ser implantado em escolas para a melhoria da qualidade de vida dos jovens, a fim de evitar envolvimento em situações de violência nas ruas aos fins de semana, estes programas, ainda que válidos, não são suficientes para a redução da violência. Primeiramente, são paliativos para afastarem os jovens dos conflitos das ruas de forma pontual sem atingir o cerne do problema, que é a desigualdade social e material que atinge a sociedade brasileira. E em segundo lugar, os jovens têm o direito de circularem pela cidade, de usufruírem os espaços urbanos, de se apropriarem dos bens culturais e esportivos que as cidades oferecem. A segregação dos espaços de convivência do jovem pobre e a cidade perpetua a reprodução cultural e social das classes e frações de classes inferiores, neste caso, de jovens de periferia.

Diante disso, é necessário perguntar: como a presença do batalhão escolar interfere na dinâmica do IEG principalmente nos eventos que envolvem violência? Pode-se considerá-la como fator inibidor e coercitivo, e não educativo; portanto, seria apto a destituir a autoridade pedagógica (BOURDIEU; PASSERON, 1975) da escola para o diálogo e à conscientização, para se compreender o fenômeno da violência como produção social, histórica e cultural em suas distintas manifestações na sociedade local, nacional e internacional? Em que medida programas para a cultura da paz são trabalhados na escola e como os jovens percebem esses programas e a presença do batalhão no ambiente escolar? Estas questões serão discutidas abaixo.

3.3 O que os jovens pensam sobre a escola

O Instituto de Educação de Goiás (IEG) é uma escola pública tradicional e simbolicamente reconhecida pela sua importância de formação de lideranças no estado de Goiás. Desde a mudança do seu público, conforme consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, ela vem passando por um processo de

ressignificação do seu papel enquanto instituição de ensino, uma vez que era direcionada à formação de jovens mulheres para o magistério e posteriormente para ampliaram-se as oportunidades educativas para jovens homens e para o ensino médio.

Os jovens da pesquisa expressam diferentes opiniões acerca do IEG, ora apontando os pontos positivos e ora apontando os pontos negativos. Dos positivos, dizem gostar dos professores, da própria escola, do lanche, de algumas disciplinas; dos pontos negativos, são relatados o ensino, a distância da escola da casa do aluno, a indisciplina de alguns alunos e as poucas regras.

Biba diz gostar da escola, mas não muito do ensino. *“Não gosto muito... têm uns professores que é bom, mas têm outros que não dá pra entende nada... o povo aqui pega no meu pé demais... eu faço bagunça”*. A bagunça que gosta de fazer é: *“matar aula... dentro da escola”*. Biba afirma que veio estudar no IEG porque era a única escola que tinha vaga: *“era a única escola que tava teno vaga na época”*.

Katy está há dois anos na atual escola e o que ela mais gosta da escola é *“dos professores, mas o que menos gosta é da prostituição”*. *“Agora não tá tendo, porque tá mais rígido. Mas antes era vestimenta dos alunos, tanto dos homens quanto das mulheres. É mais em relação as vestimentas deles mesmos. Não sei se seria esse termo adequado. Mas é só isso mesmo, eu me incomodo, porque é local de estudo, tem que ter um padrão”*.

Gisa relata que era muito indisciplinada na escola. *“Eu vou dizer que nesse tempo eu era muito indisciplinada. Eu tava tipo que no meio da bagunça, mas eu mudei bastante também. Do jeito que a escola mudou eu também fui mudando”*. A jovem atribui a mudança à segurança atual: *“tem mais segurança agora. Os professores mudaram bastante”*.

Tom frequenta a escola, mas não é estudioso, só faz as atividades. Disse não ter tempo, pois trabalha muito. *“Assim, faço mais atividade do colégio né.. Quando pede alguma coisa, assim, sempre tem...”*. Disse que não tem preferência de disciplina, nem de professor. *“Assim, eu acho que a gente tem que fazer né, independente de gostar ou não”*. E quanto ao o que não gosta da escola, o jovem relata que *“a gente tem que fazer da forma que tem que ser”*.

Jairo disse não gostar da escola, pois fica muito longe de sua casa. *“É longe de casa, muita correria, pra mim que já trabalho, né! - Aí eu chego em casa e ainda tenho que pegar ônibus”*. Afirma que gosta de algumas aulas e *“alguns professores*

são bons pra ensinar”. Tem uns bons (colegas) também”. E sobre o ambiente da escola, diz que “é favorável”.

Lelé já estudou em várias escolas. *“Eu já estudei no Henrique Santillo no Senador Canedo, e no Roberto Civita no Bougainville. Gostei mais do Henrique Santillo. Porque tipo, eu não sei se é pelo fato dos professores morarem no bairro assim, próximo a escola que a gente via os professores assim quando ia no supermercado, na farmácia na lotérica aí era tinha uma interação maior sabe? Eu achava estranho assim, nunca tinha visto ne? Professor morando perto da escola aí eu ia na farmácia a professora de espanhol lá. Achava legal”*.

Quanto à escola atual, disse que gosta do lanche. *“Eu gosto é, do lanche né? Não pode deixar de falar, e do intervalo assim, e das aulas que mais entrosam mais a gente assim sabe, as aulas convidativas no caso. A de física, a de matemática também, é... dá uma vontade, tipo ‘Ah, física é hoje e tal, eu vou”*.

Miro diz que gosta da escola e o que mais gosta na escola são os amigos, e o que menos gosta é o lanche; que a escola é longe de casa, pois mora em Hidrolândia e trabalha e estuda em Goiânia.

Minka já estudou em outras escolas. *“Estudei no Presidente Dutra, tudo escola pública..., No Colu, aí 2015 eu vim pro IEG tô aqui até hoje”*. Diz gostar muito da atual escola. *“Gosto da história da escola... foi uma das primeiras escolas construídas em Goiânia, e eu acho muito bonito tudo. A estrutura da escola toda é muito boa também, muitos funcionários são bons também pra comunica com a gente, os professores realmente tão aqui pra dá o trabalho dele de verdade e o ensino também acho o ensino bom”*. No entanto, diz não gostar de: *“alguns alunos são muito desinteressados. Pensam assim, vou passar de qualquer jeito porque a média é baixa. Eles vêm pra brinca, e acaba nem passando”*.

Vivi diz que gosta das aulas de Educação Física e do departamento esportivo da escola: *“a gente joga vôlei, os meninos futebol mesmo. Uma vez por ano é os jogo, inter-classe. A escola toda participa, todos os turnos. É uma competição, os alunos gostam”*.

Sobre a disciplina na escola, ela diz que jovem *“que respeita, se tá na escola pra aprendê, tem que respeitar tanto o professor quanto os outros”*. Revela que *“gostaria se tivesse mais regras. Tem poucas: não entra de short, vestido, alunos indo embora porque chegou atrasado; acho que o coordenador tinha que escutar porque ele chegou atrasado”*.

Percebe-se nas falas dos jovens gostos diferentes que os motivam ou não a permanecerem na escola. As justificativas transitam entre questões pedagógicas como o ensino e as regras, como questões de relacionamento e interação entre professor e aluno e a sociabilidade entre os jovens. Por outro lado, observa-se a ausência da violência no contexto escolar nas falas dos jovens. Nesse sentido, pode-se inferir que os jovens vêm mais positivamente a escola do que negativamente, ainda que relatem a violência quando a pergunta é mais direcionada ao tema; isto é, uma vez questionados sobre a “fama” de a escola ser violenta e sobre os episódios de violência, eles relatam algumas situações, como será apresentado no subtítulo posterior.

Segundo Juarez Dayrell (2007), ao discutir a juventude e a escola, problematizando o lugar que a escola ocupa na socialização da juventude contemporânea, em especial dos jovens das camadas populares, trabalha com a hipótese de que os desafios e as tensões existentes na relação jovem e escola, é devido a mutação que vem ocorrendo na sociedade, que interfere e afetando as instituições e os processos de socialização das novas gerações. Nesse sentido, segundo o autor sugere uma mudança de reflexão, onde é a escola que deve ser repensada, para responder os desafios que a juventude nos coloca. Quando o ser humano passa a se colocar novas interrogações, a pedagogia e a escola também têm de se interrogar de forma diferente. Nesse sentido, cabe questionar em que medida a escola “faz” a juventude, privilegiando a reflexão sobre as tensões e ambigüidades vivenciadas pelo jovem, ao se constituir como aluno num cotidiano escolar que não leva em conta a sua condição juvenil.

É importante salientar que ao refletir sobre o jovem, estamos considerando uma parcela da juventude brasileira que, em sua maioria, frequenta a escola pública e que é formada por jovens pobres, que vivem na periferia da cidade e marcados pela desigualdade social.

Mesmo se tratando de uma realidade específica, como os jovens do IEG, não significam que as questões e desafios com os quais esses jovens se debatem não se espelham de alguma maneira por jovens inseridos em outros grupos sociais. Não podemos nos esquecer dos contextos de uma sociedade globalizada a qual estamos inseridos, onde os desafios vivenciados pelos jovens pobres ultrapassam as barreiras de classe, podendo assim, trazer uma compreensão mais ampla do jovem com a escola.

3.4 Jovens e a violência no contexto escolar

Freqüentemente, as escolas públicas são alvos de críticas nas mídias em relação aos atos de violência que ocorrem nas instituições em questão. Em pesquisa realizada pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), em parceria com o Ministério da Educação e a Organização dos Estados Interamericanos (OEI), publicada na Revista Época (MORRONE, 2016), a violência verbal ou física atingiu 42% dos alunos da rede pública nos últimos 12 meses. Foram considerados como violência, para além de agressões físicas e homicídios, discriminação, ameaças, xingamentos que podem evoluir para agressões mais graves e que contribuem para um ambiente escolar hostil (MORRONE, 2016).

A pesquisa aponta 70% dos alunos já presenciaram algum tipo de violência na escola no último ano e que aqueles que sofreram violência, o agressor foi um colega da escola (65%) e em seguida foram os professores (15%). Entre os tipos de violência praticada foi o *cyberbullying* com 28% (intimidações na internet e em redes sociais) e furtos e ameaças representavam 25% e 21%, respectivamente. Os locais que mais ocorreram os atos violentos foram a sala de aula e o pátio, com 25% cada e nos corredores, com 22% das ocorrências. Os jovens atribuem o surgimento dos conflitos a uma série de questões de infraestruturas, de normas e regras da instituição e das relações interpessoais.

A pesquisa desta dissertação aponta dois tipos de violência: uma que acontece entre os pares de jovens no interior da escola, como agressões verbais (*bullying*) e agressões físicas (brigas); aquela entre jovens de diferentes escolas que acontece fora da escola e uma terceira que é contra a escola, por outros agentes.

O *bullying* foi a forma mais comum de violência reportada pelos jovens participantes da pesquisa:

O *bullying* escolar envolve todas as atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que acontecem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro (s), causando dor e angústia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder, tornando possível a intimidação da vítima. Suas manifestações envolvem boatos difamatórios, apelidos, discriminação, furto ou danificação de pertences, perseguições, ameaças, agressões físicas, isolamento, exclusão de uma pessoa ou grupo, intimidação, intolerância e desrespeito (CASTRO, 2015, p. 79).

Tom relata ter *sofrido e praticado bullying por conta do uso de boné e que já praticou também*. “Eu era de torcida organizada né! Aí tudo que acontece é pesado.

Mas aí eu parei. Hoje eu acho [...] muito desnecessário. Brigas desnecessárias, né?”. Ele não se considera mais violento pois diz: “Mudei, vichi, demais!”. Atribui a mudança por conta de mudança de ambiente: “porque tipo eu convivia muito no meio desses meninos de torcida e tal, aí depois você vai afastando”.

Lelé diz já ter sofrido *bullying*, quando morava em Natal. *“Eu tenho uma mancha aqui no rosto. Os menino ficavam me chamano de manchinha. No começo eu não fiquei incomodado não, mas quando começou a me chamar sempre de manchinha aí eu fiquei incomodado. Acho que o bullying sempre vai mexer com a cabeça da pessoa, sentimento ou alguma coisa assim”.* Diz nunca ter praticado *bullying* com as amigas, mas revela que era apenas brincadeira: *“só brincano mesmo... se não gostava a gente parava já...”.*

Vivi diz ter sofrido muito *bullying* na outra escola em que estudava, pois é muito magra e tem olhos grandes. Os colegas sempre a criticavam: *“Diziam que eu sou magra demais, que eu tenho um olho grande... Mas eu faço é sorrir dessas coisa. Aqui o povo já me elogia, diz que meu olho é bonito...”.* Disse que na época em que era vítima de *bullying*, a mãe foi até a escola reclamar: *“naquele tempo, melhorou muito, depois que ela foi lá”.*

Katy diz ter sofrido *bullying* na escola: *“Foi em Brasília, foi mais questão de apelido. Essas coisas. Cor também, porque eu era mais branca do que eu sou agora. Por eu morar também só com a minha mãe e com meu irmão”.* Mas na escola atual, nunca sofreu algum tipo de violência, mas que presenciou violência física entre os alunos: *“Entre dois amigos meus, começou dentro da sala de aula e terminou aqui no corredor mesmo”.*

Segundo Miro, ele já presenciou *bullying* em escolas. *“Lá no Dom Abel e aqui também. Só bullying mesmo [...] só palavras, lá na minha sala, os dois tavam trocando”.* Em outra situação, jovens foram reportados à polícia por uso de drogas: *“aqui eu já vi alunos fumano e a direção tomo umas medidas, chamou a polícia...”.* Quanto às mudanças ocorridas na escola, o jovem diz que hoje o IEG não é mais violento: *“mudou muito. Acho que as pessoas que faziam coisa errada eles expulsaram”.* A jovem Minka nunca praticou *bullying* por ela mesmo ter sofrido na escola: *“sou incapaz de fazer isso. Eu já passei por isso no Fundamental, não quero que ninguém passe pelo mesmo”.*

Minka afirma que existe violência na escola, relata que *“os alunos vêm pra escola pra pixar muro. Essas coisas também não me agrada. Tem a questão do*

bullying, eu vejo muito esses meninos que são violentos na escola... que tem mais aqui é mais violência verbal". Já sofri bullying, mas não aqui. Foi nas outras escolas, porque eu era muito nerd e tal, aí eles sempre ficavam me julgando porque tinha muita atenção dos professores aí os alunos meio que me excluía...". Mas eu nem ligo assim pra isso não! Eles só vinham em mim pra pedir tarefa né, então eu só conversava com minha mãe, sou amiga da minha mãe, então ela sabe de tudo...". Finaliza dizendo que: "Estou aqui desde 2013, mas a violência que eu vejo aqui é mais briguinta besta... Tem muita coisa de time... Eles acham que tem que briga..."

Quanto à violência física, como agressões e brigas, os jovens também apresentaram relatos. Segundo Gisa, o ambiente escolar era muito violento: *"era uma escola muito violenta. Aluno que vinha armado pra escola. Melhorou bastante. (...) Já deparei com aluno sendo esfaqueado na frente da escola. É, eu me deparava com algumas brigas, várias brigas, tipo, quase todos os dias tinha briga na escola. E eu olhava assim, mas eu nunca fui de gostar. Na época mesmo, eu queria era acabar com aquilo, mas não via alternativa, não tinha como, sabe! (...) Nessa época, vê que eles tomavam nenhuma medida assim... é tomava, por exemplo, dava suspensão para os alunos, expulsava, chamava a polícia. Era isso"*.

Tom esclarece que o ambiente da escola era muito violento quando ele começou a estudar lá, mas que hoje está bem melhor: *"Ah... já vi muita briga né, no passado. [...] Tem um tipo de agressão que não é só agressão física né, agressão verbal também. Acho que falta de respeito, vice-versa, tanto do aluno quanto do professor, às vezes"*. Contudo, o jovem afirma não ter sido vítima de violência na escola.

Segundo Jairo, a escola já teve violência e presenciou briga entre alunos: *"aluno bate no outro, mas fora da escola ninguém fala sobre isso"*. Mas afirma que sua sala de aula é muito indisciplinada.

As falas dos jovens entrevistados confirmam o que Spósito (2001), diz sobre as várias interpretações que se pode ter sobre o fenômeno violência. A maneira como os jovens se expressam quando tratam do assunto demonstra que os conflitos que vivenciam no contexto escolar, ou em outro qualquer, são interpretados por eles de acordo com a concepção que os mesmos têm sobre violência, ou seja, com as situações que conhecem e vivenciam no contexto familiar, social e cultural. Nesse sentido, a autora diz:

[...] o fenômeno desenvolve-se de maneiras tão diversas quanto as possibilidades de interpretá-lo, que variam no tempo, na cultura, no contexto socioeconômico e até mesmo nas subjetividades: o que é violência para uns pode ser indisciplina ou transgressão para outros ou mesmo expressões de resistência (SPOSITO, 2009, p. 64).

Nesse sentido, quando os jovens relatam suas experiências e representações sobre violência, essas estão baseadas em interpretações acerca da cultura da violência, o que interfere no modo de produção dessas representações. Grande parte desses jovens vive ou convive com situações de violência naturalizadas pela cultura. Ademais, em grande parte, e ao mesmo tempo espetacularizada pela mídia. As distintas formas de violência são tão naturalizadas que se confundem, também, com indisciplina, transgressão, assim como aponta a autora.

Lelé diz que vê mais atitudes de indisciplina na escola: *“Gente andano no corredor [...] ficava conversano alto, quando o professor tava passano o conteúdo”*. Segundo o jovem, *“os alunos não respeitam o ambiente escolar.... O menino apanhou dentro da sala. Aí a coordenadora chamo os dois pra conversa né... Deu uma suspensão pra ele lá. No caso do que apanhou, só alertaram ele né, deram uma advertência”*.

Biba disse já ter presenciado violência física: *“foi lá na quadra entre colegas, por causa de futebol. Jovem gosta de briga, gosta de uma confusão...Eu sou assim, se o cara quiser briga comigo eu não vou correr não, eu enfrento, eu brigo”*.

Quando perguntado se ele já havia agredido professor alguma vez, Biba disse: *“Uma vez, foi quando eu tava na Providência. O sobrinho dela (da professora) estudava lá. Só ficava me implicano. Eu contava pro meu pai, não resolvia nada. Eu fui pra cima dele, a professora me segurou pra mim não bate, ela foi tira meu braço pra solta e minha mão pego na cara dela. Me expulsaram da escola. A coordenadora disse que eu sou má influência. Isso machuca a gente”*.

As percepções dos jovens permitem compreender que, essa situação de violência vivida por eles confirmam a condição de ser jovem, que pelas características próprias da fase, como por exemplo, de serem corajosos, desafiadores, destemidos, aventureiros e muitas vezes inseqüentes, acabam por confirmar suas atitudes e modo de viver.

No contexto escolar, muitas vezes, as atividades desenvolvidas e planejadas pela escola podem favorecer situações de violência, quando, por exemplo, o professor não consegue conduzir uma situação conflituosa, não consegue manter a

disciplina da turma, o uso da violência simbólica na condução dos conteúdos e da cultura. Ou quando o grupo gestor não toma as medidas necessárias com o aluno ou família para resolver uma situação problema. Essas atitudes, podem trazer ao jovem o desânimo, tristeza, decepção, apatia, gerando ou desencadeando manifestações de indisciplina e/ou violência no contexto escolar.

[...] as práticas dos agentes escolares e a dinâmica dos tempos e espaços no ambiente escolar acabam favorecendo situações de violência, que encontram solo fértil numa organização pouco regulada, onde as noções de justiça e autoridade são frágeis (SPOSITO, 2009, p. 68).

Em uma outra situação, Biba relatou que quase foi parar na delegacia por conta de outro episódio de conflito na escola: *“Não, quase, mas não cheguei a ir não. Foi por causa de briga na escola”*. Com seu jeito expansivo e impulsivo, diz que *“... quero levar meu jeito pra vida adulta”*.

Ao ser questionado sobre a violência existente na escola, Biba diz que *“é bão... sinto aliviado de participar. A raiva que nois vai guardando aí do cotidiano [...], vai ajuntando as coisa, ai desconta nos outro”*.

Sobre outras violências na escola, Biba esclarece que há entre colégios como dos alunos do IEG com o Claretiano. *“Uma amiga nossa deu uma facada nas costas dum cara lá, aí deu polícia... não aconteceu nada, nois saiu correndo. Veio uns cara num carro, as polícias já tava seguino eles já, aí foi e prenderam eles”*.

No que se refere à escola ser alvo de vítima da violência urbana em suas dependências e ao arrastão, Biba diz que os participantes desse evento eram conhecidos dele. *Era tudo colega que estudava aí de antigamente, mas nessa época não tinha polícia, foi no primeiro ou segundo ano que eu estudei aqui, eles passaram dentro de algumas sala e apontavam faca e roubavam celular deles”*. Ainda sobre o arrastão, Katy diz que ficou sabendo, mas não presenciou: *“teve furto dentro da sala de aula e o batalhão escolar foi chamado, foi só é o que fiquei sabendo, mas não presenciei”*.

Vivi declara que nunca presenciou no IEG, só na outra escola em que estudou anteriormente. Mas se reporta ao arrastão: *“começo no ano passado fiquei sabeno que aqui teve um arrastão, antes deu entra, que levaro tudo... celular de professor, de aluno, não deixou escapar nada. (...) No começo ficava muito amedrontada, mas depois fui me aconstumano. Agora mesmo teve um caso porque*

a professora tava dando aula na sala aí um menino soltou uma bomba. Ela tem uma doença, eu não sei o nome da doença... atacou a doença dela, ela ficou um dia sem vir pra escola por causa desse menino que soltou uma bomba na sala que ela tava dando aula, aí ela se espantou. Acho que ele foi expulso". Por precaução, a mãe da jovem não a autoriza a levar o celular ou pertences de valor para a escola. *"Minha mãe preocupa, tanto é que ela não deixava nem eu trazer meu celular, nada de valor".*

Em relação aos procedimentos da escola frente à violência praticada entre jovens, Katy afirma que *"depois, geralmente eles chamam pra conversar, chamam os pais. Eu não sei muito se tem suspensão, porque eu nunca presenciei. Eu nunca fiquei sabendo de suspensão. Mas em relação ao aluno que brigou, ele foi expulso da escola. Um dos que brigou foi expulso".*

A jovem Katy sugere que a escola tenha mais segurança: *"a segurança na escola é fundamental pros alunos sentir mais seguro".* Sugere também que *"o professor também saber lidar com alguns tipos de aluno, né?... As atitudes não se batem, porque têm alunos que têm certos problemas psicológicos e já traz de fora".*

Sobre casos de encaminhamento de alunos ao batalhão escolar por terem cometido ato violento, Katy diz que: *"já fiquei sabendo que teve furto dentro da sala de aula e o batalhão escolar foi chamado, mas não presenciei".*

Ao analisar as falas dos jovens entrevistados, percebe-se que a violência faz parte de seu cotidiano, ora vivenciando, ora presenciado. Tais situações os permitem opinar e também sugerir situações para combater a violência, ou pelo menos para amenizá-las. Dentre as sugestões para combater a violência no contexto escolar, os jovens propuseram várias ações tais como: mais segurança na escola (apesar do batalhão), mais diálogo, maior compreensão por parte dos professores, mais presença dos pais ou responsáveis na escola, mais controle e regras. As falas demonstram que, apesar de muitas vezes serem avessos às regras e disciplina, quando são questionados sobre medidas para combater a violência, eles cobram atitudes mais rigorosas e até punitivas. Esses dados permitem questionar o discurso hegemônico de que jovens são violentos ou são produtores da violência veiculada na sociedade. Ao contrário, são propositivos e almejam mudanças.

É fundamental que no contexto escolar comece ganhar espaço entre os educadores a proposta de discussão conjunta das normas disciplinares entre alunos

e equipe escolar. O que se percebe é que quando regras e normas são elaboradas em conjunto, com a participação dos alunos, tornando-os co-responsáveis pelo espaço escolar, refletindo sobre a legitimidade das regras (AQUINO, 2003; REGO, 1996; SALLES, 2000). Os jovens são considerados colaboradores e partícipes dos processos educativos, que com eles, se desenvolvem.

Nesse sentido, Dubet (2003) aponta que para a tensão que se cria na sala de aula pela necessidade que os alunos têm de mostrar à seus colegas um descompromisso frente à instituição escolar, e pela necessidade de serem reconhecidos por seus pares por desafiar a autoridade.

Em diversos depoimentos, os jovens relataram que em muitas situações de violência vivenciadas na escola, o grupo gestor aponta como medida a expulsão do aluno, como estratégia para redução da violência. Entende-se que esta seria a maneira mais “fácil” de solucionar o problema com alunos rotulados como problema. Essa é uma maneira de privar o jovem do contexto social e do direito a ele assegurado por lei como: Constituição Federal, Estatuto da Criança e Adolescente e pelo Estatuto do Jovem. Estratégias educativas de conscientização cidadã pouco são usadas, deixando de exercer o seu caráter educativo para o convívio social.

Para tanto, foram criadas leis a fim de protegê-los de vários tipos de violência, tais como exploração, negligência, opressão, crueldade, entre outras. Dessa forma, a Lei Magna do país assegura:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

A família, o Estado e a sociedade têm o dever de assegurar os direitos da criança, do adolescente e do jovem, assim como a escola.

3.5 A percepção dos jovens sobre a presença do Batalhão Escolar no IEG

Sobre a presença do batalhão escolar instalada nas dependências do IEG, Biba diz que: *“aqui tinha muito roubo, tinha arrastão aqui dentro da escola e agora parô. E agora como tem o batalhão aqui do lado, aí as polícias sempre tá aqui. Uma vez por vez que eles manda”*.

Para o jovem Biba, *“esses alunos envolvidos com coisa errada eles não escuta diretor esses trem não, eles não importam. Agora, a polícia eles têm mais medo... o diretor desce lá, eles vai continuar fumano; agora, se as polícia descer lá, aí eles já esconde... eles têm mais medo de polícia do que diretor, professor”*.

Para Katy, o batalhão já foi chamado quando houve furto em sala de aula: *“Eu já fiquei sabendo, mas não que eu presenciei. Que teve furto dentro da sala de aula e o batalhão escolar foi chamado”*.

Gisa concorda com a presença do batalhão na escola: *“Eu concordo. Mudou bastante. (...) Eu sou favorável à Polícia ficar aqui. Eu não me sinto incomodada, sinto mais segura”*.

O IEG era uma escola violenta, agora tá muito mais tranqüilo com relação a antigamente, hoje é melhor. Hoje tem um batalhão aqui né, então a presença deles melhorou bastante... Acho que tem gente que se sente incomodado com eles aqui né, mas se você não tem o que dever você não tem o que temer (Tom)

Sobre a presença dos policiais no espaço escolar, Tom diz que eles não circulam muito no Instituto: *“não muito, mas se forem chamados eles entram na escola. Às vezes vem também, por rotina mesmo”*. Os policiais do batalhão são chamados, segundo Jairo, quando acontece algum ato de violência ou infração: *“Chamam o Batalhão Escolar... já vei uma veis...”*

Sobre a presença do Batalhão no Instituto, o jovem Jairo considera importante: *“Não sei, mas acho bom, me sinto seguro (...) Tinha muita violência, mais agora diminuiu muito, porque eles vive aqui dentro direto. Não tem invasão aqui, mais não”*. Além de importante, considera ‘normal’ a presença: *“Acho normal, porque eu acho que eles têm que sabe o que tá acontece no dentro da escola... Tem gente lá embaixo fuma no direto”*.

Lelé diz que a violência na escola amenizou demais. Para ele a presença da PM é bem-vinda. *“Ah, eu vejo como, tipo assim, uma forma de coibir os rapais né, prá não vim rouba as pessoa e pra ajudar a gente, proteção, né? (...) Acho positivo demais, dá um conforto, né? Você fica mais despreocupado. Acho bom. Acho que no geral a polícia é bem aceita. Foi uma tranqüilidade”*.

Miro diz: *“acho muito bom a polícia aqui, porque dá mais segurança pra gente, né... Eu não vi, mais eu fiquei sabe no, roubaram, chamaram a polícia. Não era gente da escola, vinha de fora e robava, era quais todo dia tinha aqui...”*

Segundo Minka, *“não dentro assim. Eu já vi lá fora... no portão do lado de fora, mas não, não teve polícia nesse dia. Que eu lembro que teve polícia é caso de drogas... e quando tem aluno matando aula demais lá na quadra pra ir fuma [...] Mas a situação de briga melhorou muito depois do Batalhão. Agora qualquer coisa, eles já sabem que a polícia tá ali”* (Minka).

“Como a profissão dele já impõe um certo respeito, a gente fica meio acanhado e tal, só que eu acho necessário. Foi positiva a presença deles, com certeza. Ai a polícia veio eles fecharam alguns locais também, tipo a passagem pra ir pra quadra... porque aí os alunos não têm essa possibilidade de ficar matando aula pra ir pra lá... Só se for um bem louco de pular as grades, né?” (Minka)

Vivi finaliza dizendo que *“de um tempo pra cá tá mais calmo, acho que é por causa do Batalhão... que tá direto na escola agora... Segurança completa, muito mais segurança, sem comparação”*.

Segundo as falas dos jovens, eles acham positiva a presença do Batalhão Escolar na escola, pois se vêem protegidos, seguros e a maioria, não se incomoda em ver a polícia circulando pelos corredores e pátios da instituição educacional. Sobre isso, é importante dizer que os jovens muitas vezes não percebem, é a violência simbólica ali instalada, pois esta ação, mesmo que discreta e “camuflada” da polícia, que conta com o apoio e a aquiescência do grupo gestor na comunidade escolar desautoriza a autoridade pedagógica da escola na condução das relações interpessoais e pedagógicas.

No campo simbólico, constituído por maneiras de ver e de pensar, dá-se a produção social da violência simbólica. Bordieu assim a define: “A violência simbólica, é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, freqüentemente, daqueles que a exercem na medida em que uns e outros são inconscientes de exercer ou a sofrer” (BOURDIEU, 1996, p. 16).

A melhoria da disciplina e diminuição da violência citada por eles não se dá simplesmente pelo respeito que têm pelos professores, grupo gestor ou pelos colegas, mas sim por temerem a presença da polícia no Instituto. Essa violência simbólica causada pela presença da polícia no espaço escolar, é um mecanismo de controle e forma de estabelecer a ordem e disciplina dos jovens e a comunidade local que o grupo gestor e a secretaria da educação encontraram como estratégia de diminuir a violência no contexto escolar. Dessa forma, a escola perde sua função

principal de formação e educação, passando a tarefa para a polícia que não educa, mas impõe regras à base de força e punição, caso necessite.

Por outro lado, a gestão da escola se sente mais tranqüila e confortável com a presença da polícia e acaba não cumprindo seu papel de educadora e intermediadora de conflitos. Delega-se, portanto, a autoridade da escola para o controle do batalhão. Isto é, a autoridade pedagógica, condição de toda ação pedagógica, é um tipo de autoridade baseada no reconhecimento tácito da legitimidade da situação de comunicação, composta por emissores legítimos (professores), receptores legítimos (alunos) e instância legítima (escola). Nesse sentido, há uma desautorização dessa legitimidade pela comunidade escolar e delega-se ao batalhão, o que enfraquece as relações entre professores, alunos, gestores, comunidade e sociedade.

A ruptura da relação de autoridade no processo escolar a sua função reduz apenas à instrução e para garantir a instrução, a educação se secundariza, perdendo o caráter educativo social. Se por um lado, a presença do batalhão “garante” a ordem, por outro, a escola deixa de cumprir seu papel educativo e de transformação social.

3.6 O que os jovens pensam sobre a Cultura da Paz na escola

Como uma das alternativas para a prevenção e redução da violência em contexto escolar, a Unesco vem orientando diversos programas para a Cultura da Paz em diversos locais, inclusive nas escolas. O programa mais popular no Brasil é a Escola Aberta, um projeto que visa proporcionar espaços de lazer e conhecimento para jovens de camadas populares com a abertura das escolas aos fins de semana para que possam oferecer atividades esportivas e culturais para esta população.

Na escola pesquisada, de acordo com os coordenadores, o Programa Escola Aberta nos finais de semana existiu por vários anos no Instituto de Educação, porém atualmente, este foi inviabilizado pelas próprias políticas públicas do governo, não oferecendo condições para a equipe gestora e demais funcionários executá-lo, o que foi muito negativo, pois o projeto era bem aceito pela comunidade e trazia resultados positivos para o contexto escolar. Atualmente, o IEG desenvolve o projeto que abarca a lei contra o *bullying* nas escolas.

As falas dos jovens revelam contradições sobre a existência dos programas para a Cultura da Paz na escola, mas que em seus exemplos indicam que há ações pontuais que tratam da temática: *“Que eu me lembre, não” (Biba); “Eu não tenho presenciado no tempo que eu estudo aqui não” (Katy); “Não. Acho que não tem projeto de cultura da paz” (Vivi).*

Ao serem perguntados sobre as razões de acharem importantes os programas, os jovens dizem: *“Eles ajudam bastante. Tipo, uma pessoa que ela só pensa em violência, tipo vou descontar minha raiva em qualquer pessoa, depois de uma palestra e orientação ela já pode mudar os conceitos dela. Então eu acho que ajuda bastante” (Gisa). “Eles falano sobre drogas... incentivando a não fazer essas coisa, acho muito importante” (Miro).*

Outros jovens dizem ter conhecimento dos projetos:

“Tinha mudança, e tinha também pessoas monitorando, tipo aconselhando, chamando para conversar e tal. Realmente ocorria mudança. O projeto era permanente. Era da direção mesmo da escola. Todos os anos permanecia”(Jajá). “Sim, de vez em quando tem no auditório, que fala é a Tatiana, que eu acho que é a vice-diretora e os outros palestrantes que vêm de fora. Acho bem legal... Muito importante.” (Vivi)

“.. Acho que tem o teatro aqui que chama os jovens... A escola promove palestra... Já vi dentistas, pessoas do teatro... em 2012... falando sobre as drogas, sobre o aborto... eu acho muito importante!” (Gisa)

“Eu não conheço, mas eu sei que tem isso. Às vezes tem algumas palestras aqui sim (...) Vem pessoas de fora. É... uma tentativa né. De melhorar, com certeza, é válido!” (Katy)

“Nunca vi não, nenhum, nada sobre violência. Só as palestras mesmo, vem pessoas de fora, às vezes tem pessoas daqui de dentro que quer falar alguma coisa também.” (Minka)

Os responsáveis pela condução do projeto *“eram os Coordenadores juntos com os professores. Vinha alguém de fora quando convidavam para dar palestras ou alguma coisa” (Lelé).*

Há outros movimentos que acontecem na escola que promovem a não violência, os quais jovens atribuem aos movimentos relacionados à arte:

“Acredito que aqui já teve, por exemplo, uma banda né? Uma banda Musical, instrumentos de sopro, percussão e tal. É você fazer com que o aluno queira estar nesse lugar né, como se fosse ajudar ele de alguma forma, questão de aula, não sei, algo assim que aqui já teve né?” (Tom)

“Aqui teve meninos que fazem, reunião e fala sobre a Bíblia”(Jajá)

“Já ouvi falar: Proerd... Eu queria fazer quando eu era criança... eu não tinha idade... Acho importante sim.” (Lelé)

“Hum, de vez em quando sim, convida as pessoa de fora... umas peça teatral...” (Lelé)

Para a redução e prevenção de violência, tanto na escola quanto no local onde moram ou frequentam, os jovens fazem algumas sugestões:

“Eu acho que eu faria um tipo de projeto... numa forma mais criativa... que ajudava essas pessoa que tem tipo problema, sabe? ... como o pobre... tinha que ser uma trabalho todo com a polícia..., acho muito importante”. (Lelé)

“No esporte a pessoa sai do caminho das drogas...E a música... Tem que ter esse contado, entendeu, de música, de escola e de esporte... Tudo tem que envolver a escola, porque a escola que vai preparar você pra vida... A sua mãe te dá educação pra você ir pra escola... mais a escola que tem ensina você ir pra vida...”. (Lelé)

“... Quando tem inter-classe, algum passeio assim, tem gente que nunca vem na escola, sabe? Quando tem essas atividades assim, nossa, é bom demais, aparece todo mundo”. (Lelé)

“Sim, eu acho que conversa também, porque conversa também é uma arte... Uma roda de conversa pra falar sobre o crescimento deles, o que tem de problema. Tipo que alguém fosse psicólogo ali... Só que eu acho que são poucos que iriam querer ir né?”. (Minka)

Observa-se nas falas dos jovens que alguns confirmam que os projetos existem e são executados no IEG, outros dizem não saber, mas após explicações sobre de que se trata, como nas entrevistas realizadas, confirmam que estes existem. A falta de informação acerca dos projetos e programas podem gerar informações distintas entre os jovens e a comunidade escolar.

Porém, o que se percebe nas falas tanto dos gestores e jovens é que os projetos são pensados e colocados em prática na escola, ou seja, planejados e articulados pela SEDUCE, ou pelo próprio grupo gestor da instituição. Ou seja, estes são trazidos à escola de maneira impositiva aos alunos, que não discutem sobre o assunto, não falam da necessidade e os temas de maior interesse e necessidade a partir do contexto escolar. Por esse motivo, os jovens não os percebem como sendo importantes e significativos na busca de resolução de conflitos. A participação dos jovens e da comunidade escolar na resolução dos problemas é educativo e formativo, sendo de fundamental importância para o funcionamento da escola. A falta de participação dos jovens em planejar e articular ações que contribuam para o

bom andamento da comunidade escolar, vem contradizer o que está registrado no Projeto Político Pedagógico do Instituto de Educação de Goiás quando afirma possuir um planejamento participativo.

Em pesquisa realizada pela socióloga Míriam Abramovay, no ano de 2015, confirma-se a importância de a escola construir um planejamento participativo por meio do qual os alunos possam opinar, sugerir e planejar juntamente com o grupo gestor. Nesta pesquisa, a autora buscou colher dados que explicasse os porquês de índices tão altos de violência nas escolas. Os resultados encontrados demonstraram que os locais que mais acontece a violência dentro da escola são: nas salas de aula e pátios (25% cada) e nos corredores (22%). Os motivos registrados dizem respeito à própria estrutura da escola que favorece a violência, tais como:

Salas de aulas quentes, sem iluminação e superlotadas foram apontadas pelos alunos como responsáveis por tornar o ambiente escolar propício para o surgimento de conflitos. Infraestrutura, conjunto de regras da instituição e relações interpessoais constituem o chamado clima escolar, que, quando deficitário, interfere nas taxas de violência (ABRAMOVAY; CASTRO, 2002, p. 72).

Os dados da pesquisa evidenciam a importância de se olhar além dos episódios violentos, pois esses contribuem muito para o clima de violência existente no contexto escolar. Daí a importância de cada vez mais de engajar o jovem na construção dos projetos que julgam ser importantes, atribuindo a eles a possibilidade de expressarem suas opiniões a fim de ajudar na solução dos problemas existentes no contexto escolar. Segundo a autora, quando estudantes debruçam sobre seu cotidiano, e põe no papel o que observam, passam a exercitar o senso crítico e a ampliar a visão sobre o que é violência, com suas causas e conseqüências.

Na pesquisa a autora ressalta, também, a dificuldade que as instituições têm de se adequar à realidade e às necessidades dos alunos. “A escola continua seguindo um modelo do século retrasado. Ela não é feita para esses alunos, não tem a ver com o que eles querem e pensam” (ABRAMOVAY *apud* MARRONE; OSHIMA, 2016, p. 3).

Na análise desse capítulo, pode-se concluir, a partir das falas dos jovens, que eles possuem ideias que podem contribuir para a prática educativa no contexto escolar em relação à violência, visando a suprir suas necessidades, dificuldades e anseios, motivando-os a permanecer na instituição. Dessa forma, para o sucesso

dos programas e projetos para a cultura da paz no contexto escolar tenham resultados positivos, é de fundamental importância que a gestão democrática aconteça e que os jovens sejam agentes protagonistas desse processo, possibilitando formas mais dialogadas na construção de uma verdadeira cultura da paz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo objetivou analisar e compreender a percepção dos jovens, sobre a violência em contexto escolar e os programas para a Cultura da Paz. Os sujeitos da pesquisa foram alunos do ensino médio, do turno vespertino do Instituto de Educação de Goiás.

Buscou-se também compreender o entendimento que possuem sobre a escola, a violência de modo geral, a presença do Batalhão Escolar no interior da escola e a cultura da paz no contexto escolar. Incidentalmente, tencionou-se ampliar os conhecimentos sobre os jovens, levando em consideração a realidade dos sujeitos da pesquisa e as suas falas como meio de demonstrar suas percepções sobre a violência no mundo em que vivem.

As constantes modificações do mundo influenciam diretamente essa parcela bastante representativa da população, que é a juventude. Também caracterizada por configurar uma etapa da vida com suas singularidades, a juventude se desenvolve de forma muito ativa, dinâmica e peculiar na sociedade, fato este que, muitas vezes, provoca um agudo conflito intergeracional. Tal dinâmica social foi percebida de forma singular através da fala de um jovem entrevistado, que asseverou que pessoas mais velhas, como pais e professores, são consideradas pelos jovens como intolerantes e até autoritárias. Nesse sentido, um dos entrevistados nos relatou que o conflito e divergências com o pai foi motivo para fazê-lo sair de casa, buscando sua independência e liberdade, ânsia muito comum nessa fase da vida.

A pesquisa mostra que as representações sobre a juventude são expressas de diferentes formas. Os jovens percebem a juventude como fase de aproveitar a vida, sair, namorar, estudar, expressar suas idéias, cultuar o corpo, fazer amizades, questionar, refletir sobre incertezas e dúvidas, também por meio da música, da atividade física, da falta de compromisso e também do trabalho. Nas falas dos jovens, são perceptíveis o imediatismo e o “presenteísmo”, como se a vida, para eles, se resumisse somente ao “aqui e o agora”. Percebe-se, também, que a maneira com que eles encaram a responsabilidade em relação às suas atividades, seja no trabalho ou nos estudos, perpassa intimamente a criação e o exemplo que têm em seus lares. Em se tratando da escolaridade e estudo, a maioria dos jovens sonha com um futuro melhor, reconhece a necessidade de formação escolar e

instrução acadêmica e tem vontade de “superar” seus pais, sendo relevante destacar que a grande parte dos jovens pesquisados são oriundos de camadas populares, cujas famílias os pais e responsáveis são dotados de baixa escolarização, realizando trabalhos inseridos na lógica da economia informal, com pequena valorização econômico-financeira e pouca ou nenhuma exigência de qualificação formal.

Quanto à percepção que os jovens têm sobre a escola, as falas divergem, pois alguns dizem gostar da escola, sendo que o que mais lhes agrada é o ambiente, os colegas, as atividades de educação física, jogos, os professores, o lanche e recreio; outros reclamam da falta de infraestrutura, das cobranças, tarefas, de alguns professores, da direção, do ensino, da indisciplina, da prostituição e da distância da casa até escola, ou do trabalho.

Uma vez examinadas as visões e compreensões dos jovens sobre a juventude e a fase escolar, a pesquisa permitiu conhecer, de forma mais aprofundada e verticalizada, a percepção dos jovens sobre a violência no contexto escolar. Averiguou-se que são muitas as violências ocorridas na escola, sendo o *bullying* uma das mais freqüentes, e que os jovens são ora vítimas, ora protagonistas de atos violentos. Constatou-se que os locais em que mais ocorrem episódios de violência dentro da escola são a sala de aula e o pátio. A partir das respostas obtidas nas entrevistas, observou-se que grande parte dos jovens são destemidos, mas que a violência também causa medo e preocupação para muitos.

Neste estudo, pode-se constatar os três tipos de violências classificadas segundo Charlot (2002) a primeira, a violência da escola, que traz a concepção de Bourdieu (2004), a violência simbólica vivida na escola e exercida pela presença da Polícia Militar na Instituição; a segunda, a violência na escola, que é produzida pela comunidade escolar, incluindo os jovens, caracteriza-se por conflitos, agressões, *bullying* e vias de fatos entre alunos, dentro da escola; e por fim, em terceiro lugar, a violência à escola, realizado através de ataques contra a escola, como o arrastão citado na pesquisa, destruição ao patrimônio público, roubo de aparelhos eletrônicos, computadores, pichação, pedradas em janelas e vidraça e outros.

Quando foram questionados sobre o que pensam sobre a Cultura da Paz na escola, muitos disseram não conhecer projetos e afirmaram que a escola não possui nada nesse sentido; mas o que se nota é que, na maioria dos casos, os jovens estudantes não sabem que os projetos existem, nem para que servem. Isso

demonstra a necessidade de que o grupo gestor da escola insira os alunos na implementação dos projetos para construção de uma cultura da paz; e, no limite, que instigue a participação deles no momento de pensar e articular quaisquer projetos que visem, de alguma maneira, a melhorar o ambiente escolar.

Quando perguntados sobre sugestões para sanar as manifestações de violência no contexto escolar, eles apontaram a necessidade de criar projetos que envolvam música, leitura e rodas de conversa. Nota-se que a arte, em geral, é muito apreciada pelos jovens entrevistados, que percebem que a sua aptidão para produzir mudanças em suas vidas e nas de outros. Falaram também das oportunidades que o esporte pode trazer a pessoas de classes populares, motivo este pelo qual muitos sonham em se tornar atletas. Além disso, demonstraram capacidade de pensar e articular medidas juntamente ao grupo gestor, oferecendo idéias de soluções práticas para a internalização da arte e do esporte, em suas diversas manifestações, dentro do contexto escolar; daí se depreende a importância de um Projeto Político Pedagógico participativo.

Os jovens também foram questionados quanto à presença do Batalhão Escolar nas dependências do IEG. A maioria disse achá-la importante e positiva, pois se sentem seguros e disseram não se incomodar com ela; porém, observou-se que muitos jovens se sentem inibidos para expressar suas opiniões em sua integralidade a respeito da indagação realizada. Muitos disseram achar a polícia “abusada”, pois, algumas vezes, os agentes policiais utilizariam de seu poder de polícia para abordar e constranger os jovens. Infere-se, daí, que a mudança no clima e no ambiente da escola, descrita pelo grupo gestor como um cenário instaurado após a instalação do Batalhão Escolar, que provocou considerável redução da violência, oculta um estado de coisas em que vige, na realidade, pesada violência simbólica instituída no IEG, através da presença dos corpos militares.

Através de algumas falas dos jovens, percebe-se a contradição quando se referem à atuação da Polícia Militar, pois eles vêm, na maioria das vezes, a “polícia”- (Batalhão Escolar) como sendo boa e positiva dentro da Instituição Escolar; porém, quando vêem a atuação dela no bairro onde moram ou nos locais onde freqüentam, percebem-na de maneira negativa, ou seja, abusiva e autoritária. Essa percepção ficou clara, por meio das entrevistas, onde em algumas oportunidades disseram que os jovens, muitas vezes, não têm liberdade de ir e vir nos locais que gostam de

frequentar, pois se sentem vigiados e coagidos, e tal situação lhes causa desconforto e constrangimento.

Impõe-se, daí, forte questionamento crítico acerca da lógica segundo a qual a simples presença de policiais coíbe atos violentos. Foi esta a forma com que a escola encontrou para controlar a situação de violência; contudo, seria a única alternativa viável e possível? Não teria a escola, ao recorrer única exclusivamente ao policiamento institucionalizado do ambiente de ensino, renunciado a boa parte do cumprimento e do exercício de seu papel de educar, formar e instruir?

Uma educação emancipadora pressupõe o empoderamento mútuo entre os sujeitos envolvidos e o compartilhamento de práticas e relações de liberdade e responsabilidade, a fim de que haja solo fértil para a realização de trocas e partilhas, com base em confiança e respeito, e para que, por fim, possa haver a real construção de conhecimento.

Apesar disso, em uma realidade social como a que vige atualmente no Brasil, recortada pela desigualdade social, por múltiplas opressões decorrentes da assimetria do valor social conferido a diferentes marcadores de diferença (tais como classe, raça, sexo, gênero e capacidade física, por exemplo), os conflitos naturais de interesses entre os seres humanos cedem lugar à violência, que encontra campo propício para a sua multiplicação e complexificação e, neste processo, obstaculiza a construção de relações de confiança e respeito, minando as subjetividades envolvidas.

Sob o prisma de uma lógica igualmente violenta para se combater a violência, a liberdade e a responsabilidade são substituídas por vigilância, aprisionamento e culpabilização sem aprendizado. É neste panorama que as autoridades do Poder Público recorrem à imposição vertical de forças policiais militares em um ambiente essencialmente juvenil e criativo como é o da escola, promovendo entre os jovens a associação entre a observância as normas e o temor.

Feitas estas ponderações, o presente trabalho almeja, de forma modesta, porém engajada e afetuosa, contribuir de alguma maneira para gerar inovação nas formas de sociabilidade que produzem as atuais relações entre juventude e violência. Neste sentido, são instrumentos chaves para a remodelação destas relações a educação dos jovens acerca da Cultura da Paz e o investimento em políticas públicas de caráter participativo, que insiram os jovens nos processos de elaboração, implementação e reanálise pós-implementação, a fim de ressignificar os

ambientes escolares, não como os espaços de violência como atualmente são lidos socialmente, mas como espaços férteis para a produção democrática, horizontal, plural e emancipadora de conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam. Cotidiano das escolas: entre violências. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005. 404 p.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary G. **Caleidoscópio das Violências nas Escolas**. Brasília: Missão Criança, 2006, nº 8, pp. 432-433, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

_____; RUA, Maria das Graças. **Violências nas Escolas**. Brasília UNESCO, 2002.

ABRAPIA. Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência. **Infância e à adolescência. Maus-tratos contra crianças e adolescentes**. Proteção e prevenção: Guia de Orientação para educadores. Petrópolis: Autores & Agentes & Associados, Abrapia, 1997.

ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

AURELIO. **O mini dicionário da língua portuguesa**. 4ª edição revista e ampliada do mini dicionário Aurélio. 7ª impressão – Rio de Janeiro, 2002.

ANDRADE, Vinicius Novais Gonçalves de. **As falas dos atendentes do dique 100 sobre a escuta das denúncias de abuso sexual contra crianças e adolescentes**. 2012. Dissertação (mestrado em psicologia) – departamento de psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2012.

AQUINO, JulioGroppa. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: _____. **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. 7. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 39-55.

AZEVEDO, Maria Amélia. Notas para uma teoria crítica da violência familiar contra crianças e adolescentes. In: AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo (Org.). **Infância e violência doméstica**: fronteiras do conhecimento. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BARRIENTOS-PARRA, Jorge. **O estatuto da juventude**: instrumento para o desenvolvimento integral do jovem. Brasília, ano 41, n. 163, jul./set. 2004. Disponível

em: <<http://www.uje.com.br/estatutodajuventude/arquivos/EstatutodaJuventudecomentado.pdf>>. Acesso em: 6 ago. 2011.

BONNEWITZ, P. **Primeiras Lições sobre a Sociologia de Pierre Bourdieu**. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis – RJ: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: _____. **Questões de Sociologia**, 1983.

BOURDIEU, Pierre. *Sur la télévision*. Paris: Liber. 1996.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz, 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____; PASSERON, J. C. A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

_____. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. Reynaldo Bairão. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002.

_____. **Código Penal Brasileiro**. Decreto de Lei nº 2.848, de 7 de Dezembro de 1940.

_____. **Estatuto da criança e adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Saeb 2001: Relatório Nacional**. Brasília, Inep, 2002. 303p.

_____. **Violência contra a criança e o adolescente**: proposta preliminar de prevenção e assistência à violência doméstica. Brasília: MS, SASA, 1997.

_____. **Estatuto do Jovem. Lei nº 12.852, de 5 De Agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e

diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE.

BRITO, Luciana Novais de Oliveira. **Família contemporânea: complexidades e desafios atuais**. 2009. Dissertação (mestrado em psicologia) – departamento de psicologia, universidade católica de goiás. Goiânia, 2009.

CARVALHO, Lúcia Abadia de. **Conselhos Tutelares (ou tutelados?): a experiência no município de Goiânia, 1993 a 2008**. 2009. 180 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009.

CAVALCANTE; Cláudia Valente. **Jovens e estratégias educativas de apropriação dos espaços urbano e virtual**. (2010). Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/1260/1/CLAUDIA%20VALENTE%20CAVALCANTE.pdf>.

_____; JUBÉ, Milene de Oliveira Machado Ramos. Jovens e violência: o balanço das produções acadêmicas em programas de pós-graduação no estado de Goiás. *In: ROURE, Glacy Queirós de (Org.). Cultura e poder: a construção da interidade em tempo de (des)humanização*. Goiânia: PUC Goiás, 2016.

CHARLOT, Bernard. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão**. Sociologias. Porto Alegre, ano 4, n. 8, pp. 432-443, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222002000200016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 jul. 2017.

_____. **Relação com o saber: formação de professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CORTI, A. P. de O. **Violência e indisciplina no cotidiano da escola pública. Jovens espectadores, vitimizados e agentes de agressões**. 2002. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos. Disponível: www.scielo.br. Acesso em 26 de julho de 2006.

CRUZ, Fabíola Peres. **Jovens Estudantes do IEG: Memórias do Movimento Estudantil (1964 A 1968)**. (2013) Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/1088/1/FABIOLA%20PERES%20A%20CRUZ.pdf>

DAYRELL, Juarez T. A escola faz juventudes? reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

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

DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (Org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Prevenir a violência: um desafio para profissionais de saúde**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz/Escola Nacional de Saúde Pública/Centro Latino-Americano de Estudos sobre Violência e Saúde Jorge Careli, 1997.

DUPRET, Leila. Cultura de paz e ações sócio-educativas: desafios para a escola contemporânea. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.) vol.6 no.1 Campinas June 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572002000100013>

FABBRINI, Ana, MELUCCI, Alberto. L'età dell'oro: adolescenti tra sogno e esperienza. Milano: Feltrinelli, 1991.

FERREIRA, Antônio Eustáquio. **Função paterna e sociabilidade violenta em jovens escolares**. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia) – Departamento de Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2012.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas estado da arte**. **Educação e sociedade**, ano XXIII, nº 79, ago 2002.

FONTINHA, Rodrigo. **Novo Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. Porto: Domingos Barreira, 1974.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

GIRARD, René. **Mensongeromantique et vérité Romanesque**. Paris: Éditions Bernard Grasset, 1961.

GUIMARÃES, Silva Pereira. **Representação social da violência em adolescentes: da norma social ao espaço do sujeito**. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia. Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2006.

G1 GO. **Violência nas escolas assusta moradores de cidades em Goiás.** Reportagem, 08 out. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/goias/noticia/2015/10/violencia-nas-escolas-assusta-moradores-de-cidades-em-goias.html>>. Acesso em: 23 mai. 2017.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

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.

JORGE, Samia Dayana Cardoso. **OBullying sob o olhar dos educadores: um estudo em escolas da rede privada de Natal/RN.** (2015). Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/17437/1/SamiaDCJ.pdf>

LEÓN, Oscar Dávila. **Adolescência e juventude: das no Áies das abordagens.** (20096). Disponível em: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05623.pdf>

LOBO, Joice Duarte Batista. **A violência de alunos contra professores: a representação das escolas públicas de Goiânia, Goiás,** 2012. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2012.

MELUCCI, Alberto. *Sistema politico, partiti e movimentisociali.* Milano: G. Feltrinelli, 1990.

MELO, Gleice Arruda. **O adolescente autor de violência sexual: estudo psicossocial.** 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia. Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2008.

MENDES, Gardene. Leão de Castro; RODRIGUES, D. J. S.; TRINDADE, A. M. O estado da arte sobre juventude na Pós-Graduação em Goiás. In: TEXEIRA, Carmem Lúcia; SILVA, Lourival Rodrigues; ALVES, Miriam Fábria (Org.). **A juventude quer viver: condição juvenil e redes de proteção em goiás.** Goiânia. PUC goiás: casa da juventude, 2011, p. 21-52.

MICHAUD, Yves. **A violência.** São Paulo: Ática, 1989.

MISSE, Michel. **Dizer a violência.** *Revista Katályses*, Florianópolis, UFSC, v. 11, nº 2, 2008.

_____. **Revista Katályses**. Florianópolis v. 11 n. 2 p. 165-166 jul./dez. 2008.

_____. **Sobre a acumulação social da violência no Rio de Janeiro**. *Civitas*, Porto Alegre, v. 8, n. 3, pp. 371-385, set;/dez. 2008.

MORRONE, Beatriz; OSHIMA, Iávia Yuri. **Violência atinge 42% de alunos em escolas públicas**. Revista Época. 25 de maio de 2016. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/vida/noticia/2016/03/violencia-atinge-42-dos-alunos-da-rede-publica.html>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

ODALIA, Nilo. **O que é violência?** 6. ed. São Paulo: Editora Brasiliense. Coleção Primeiros Passos, 1991.

OLIVEIRA, Dijaci David de Oliveira; FREITAS, Revalino Antonio; TOSTA, Tania Ludmila Dias. **Infância e juventude: direitos e perspectivas**. Goiânia: UFG/Funape, 2016.

OMS. Organização Mundial Da Saúde. **Relatório Mundial sobre Violência e Saúde**. Genebra, 2002. Disponível em <<http://portal.saude.gov.br/portal/>> Acesso: Ago/2016.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. **Análise Social**, Vol. 25, No. 105-106, pp. 139-165. 1990.

PEREIRA, Maria de Fatima Jorge. **Violência escolar: reconhecendo o problema e construindo caminhos para o enfrentamento e prevenção, por meio de ações pedagógicas na escola e articulada a rede de proteção à criança e ao adolescente**. Maringá: 2014. v. II. PDE – Produções Didático-Pedagógicas.

PERALVA, Angelina. **Violência e Democracia, o paradoxo brasileiro**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PINTARELLI, Fabiano Humberto. **O professor e a autoridade pedagógica: estudo sobre as atuais condições simbólicas do exercício do magistério**. Florianópolis, outubro, 2014.

PRIOTTO, Elis Palma. **Violência escolar: Políticas públicas e práticas educativas**. Dissertação de Mestrado em Educação. PUCPR. Curitiba, 2008.

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. 2007.

SEDUCE. **Espaço de Cidadania**. Secretaria de Estado e Educação, Governo de Goiás. Disponível em: <<http://www.see.go.gov.br/programas/espacodecidadania/>>. Acesso em: 8 ago. 2017.

SILVA, Inalva Reginada. Feridas não cicatrizam. *In: SILVA, Lygia Maria Pereira da (Org.). Violência contra crianças e adolescentes*. Recife: EDUPE, 2002.

SILVA, A. B. **Bullying**: mentes perigosas nas escolas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SOUSA, Sônia, M. Gomes (Coord.). **O significado da infância, educação e violência para pais que cometeram violência física contra filhos**. Série Atualidades, 2. Goiânia: UCG, 2001.

SOUSA, Melissa Pereira David. **Os sentidos de violência para mulheres afetivamente envolvidas com autores de violência sexual contra crianças e adolescentes**. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2013.

SOUZA, Ronaldo Gomes. **Representações sociais da violência e as incivilidades no contexto da violência no município e escolas de Goiânia**. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2010.

SPOSITO, Marília Pontes. Estado da Arte sobre Juventude: uma Introdução. *In: O Estado da Arte sobre Juventudes, pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argumentum, v.1. 2009.

_____. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*. **Revista da Faculdade de Educação da USP**. São Paulo: USP, v 27, nº 1, p. 87-103, jan./jun. 2001.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Ensino Médio: o que querem os jovens?** Pesquisa do programa Todos pela Educação e publicada pelo Observatório do Plano Nacional da Educação (2014-2024). Publicação de 02 de maio de 2017. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/41997/ensino-medio-o-que-querem-os-jovens/>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

UNESCO. **Cultura de paz**: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo. – Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010. 256 p

VASCONCELLOS, Celso. Disciplina e Indisciplina na Escola. **Revista Presença Pedagógica**, Belo horizonte, MG. v. 19, n. 112. P. 5-13, set/2013.

VERONESE, Joseane Rose Petry. **Temas de direito da criança e do adolescente**. São Paulo: LTr, 1997.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência**: os jovens do Brasil. Secretaria-Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília: Garamond, Unesco, Instituto Ayrton Senna, 1998.

_____. **Os jovens do Brasil**: mapa da violência 2014. Secretaria-Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília, 2014.

_____. Maciel, M. **Revertendo violências, semeando futuros**: avaliação do Programa Abrindo Espaços no Rio de Janeiro e em Pernambuco. Brasília: UNESCO, 2003.

WIEVIORKA, Michel. O novo paradigma da violência. **Tempo Social Rev. Sociol.USP**, São Paulo, 9(1): 5-41, maio de 1997.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador**: escola, resistência e reprodução social, Paul Willis. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. 241 p.

ZALUAR, Alba M. **Integração perversa**: pobreza e tráfico de drogas. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ANEXOS

ANEXO 1 – INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS



Caros participantes,

Esta pesquisa de mestrado, se destina conhecer sobre a violência escolar envolvendo jovens, e pretende conhecer sua percepção em relação a violência. As informações contidas neste questionário serão mantidas em sigilo conforme a Resolução CNS 466/12 . Antecipadamente, agradecemos a sua participação.

I- Identificação

Nome fictício:

- Sexo:

() masculino () feminino

- Idade: _____
- Como você se considera de acordo com o IBGE:

() negro(a) () branco(a)
() pardo(a) () índio

- Territoriedade:
- Onde você nasceu? _____
- Em que Estado? _____
- Por que veio para a cidade onde mora?
- () para estudar () para tratamento de saúde
- () para trabalhar () motivos familiares
- () outros motivos, especificar: _____

- Em que cidade/município você mora? _____
- Há quanto tempo mora nessa cidade? _____
- Em que bairro você já morou em Goiânia? _____

- Cite dois aspectos em ordem de importância de que você mais gosta em seu bairro.

• _____

- acima dos 18 anos
- Quantas horas você trabalha por dia?

<input type="checkbox"/> quatro horas	<input type="checkbox"/> seis horas	<input type="checkbox"/> oito horas
<input type="checkbox"/> nove horas ou mais		
 - Seu trabalho é:

<input type="checkbox"/> fixo	<input type="checkbox"/> temporário
-------------------------------	-------------------------------------
 - Tem carteira assinada?

<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
------------------------------	------------------------------

 - Aproximadamente, quanto você ganha por mês? _____

 - Se não trabalha, já trabalhou?

<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
------------------------------	------------------------------

 - Que tipo de trabalho você fazia? _____

Há quanto tempo está sem trabalho?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> até seis meses | <input type="checkbox"/> de um a dois anos |
| <input type="checkbox"/> de seis meses a um ano | <input type="checkbox"/> mais de dois anos |

Quantas pessoas trabalham na sua casa?

- | | |
|---------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> uma pessoa | <input type="checkbox"/> quatro pessoas |
| <input type="checkbox"/> duas pessoas | <input type="checkbox"/> mais de quatro |
| <input type="checkbox"/> três pessoas | |

Quantas pessoas colaboram para a despesa da sua casa?

- | | |
|---------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> uma pessoa | <input type="checkbox"/> quatro pessoas |
| <input type="checkbox"/> duas pessoas | <input type="checkbox"/> mais de quatro pessoas |
| <input type="checkbox"/> três pessoas | |

Sua família recebe outros tipos de ajuda financeira? (Por exemplo: bolsa família, bolsa-universitária, renda cidadã) _____

Qual é a renda da sua família?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> de duzentos a um salário mínimo | <input type="checkbox"/> três salários mínimo |
|--|---|

Em caso de resposta afirmativa no item anterior, responda: Por que voltou a estudar?

Cite as escolas nas quais você estudou.

Do que você mais gosta na sua escola?

Do que você menos gosta na sua escola?

Você frequenta a escola todos os dias?

- Aspectos da religião

- Você tem religião?

() sim () não

Se sim, qual? _____

- Você é praticante?

() sim () não

- Você se declara dessa religião na sua escola?

() sim () não

Em caso de resposta negativa, porquê?

- A quanto tempo você segue essa religião? _____

- Você mudou de religião? _____

- Em caso afirmativo, você é capaz de situar em que momento e porquê você se converteu? _____

- Qual a importância da religião para você? _____

- Sobre violência
- Você já sofreu violência?
 sim não
- Se sofreu violência, onde foi?
 em casa
 na escola
 na rua
 no trabalho

Qual foi o tipo de violência que sofreu?

- Você considera a sua escola como um ambiente violento?
 sim não

Por quê? _____

- Você já foi vítima de violência na escola?
 sim não

Qual tipo? _____

Você projeto de prevenção à violência na escola?
 sim não

- Você considera importante programas de Cultura da Paz na escola?
 sim não

Por quê? _____

Ser Jovem

Qual o meio que você mais utiliza para se manter informado(a) sobre os acontecimentos atuais? (marque os três mais importantes)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> jornal escrito | <input type="checkbox"/> jornal falado (TV) |
| <input type="checkbox"/> jornal falado (rádio) | <input type="checkbox"/> revistas (Veja, Isto É etc) |
| <input type="checkbox"/> conversando com pessoas
aula | <input type="checkbox"/> pelos professores, na sala de |
| <input type="checkbox"/> não se mantém informado | <input type="checkbox"/> Internet |

Você participa de algum agrupamento?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> grupo musical | <input type="checkbox"/> esportivo |
| <input type="checkbox"/> grupo religioso | <input type="checkbox"/> grupo ambiental |
| <input type="checkbox"/> associação de bairro | <input type="checkbox"/> grupo musical |
| <input type="checkbox"/> associação de bairro | <input type="checkbox"/> grupo esportivo |

- partido político
 sindicato
 não participo de nenhum grupo
 outros
- comunidades virtuais

Quais? _____

O que você faz no seu tempo livre? Escolha até três opções.

- visita a amigos/familiares
 barzinho e choperia
 cinema
 danceteria
 computador
 eventos musicais
 viagens nos finais de semana
 não pratico nenhum lazer
 balada eletrônica
- encontros religiosos
 passeio no shopping
 teatro
 futebol
 assiste televisão
 passeios nos parques ou praças da cidade
 dormir
 festa de som automotivo
 outros locais ou outras atividades.

Quais?

Em qual dessas atividades você se sente como jovem? _____

Com quem você realiza essas atividades?

- sozinho(a)
 em grupo. Qual? _____
 com amigos
 com outros parentes e/ou amigos dos seus pais.
 com as pessoas do trabalho

ANEXO 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS JOVENS DA ESCOLA



Roteiro de entrevista semiestruturada com os jovens da escola

- O que é violência para você?
- O que é indisciplina?
- O que é ato infracional?
- O que é agressão?
- Você já foi vítima de violência fora da escola?
- Você já cometeu algum tipo de violência fora da escola?
- Você já foi vítima de violência na escola?
- Você já cometeu algum tipo de violência na escola?
- Você acha que o jovem é violento?
- Você acha que tem muita violência contra o jovem na sociedade?
- Você acha que tem muita violência contra o jovem na escola?
- Quais são as ações ou projetos que a escola desenvolve para a prevenção da violência?
- Você já participou de alguns desses projetos?
- Você os considera importantes?
- Como a escola lida com os atos de violência que ocorrem dentro dela?
- Quais os tipos de violência mais comuns dentro da escola?
- O que os jovens pensam sobre a violência dentro da escola?
- Há algum tipo de programa para a Cultura da Paz na escola?
- O que você acha que poderia ser feito para reduzir a violência na escola?