

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

**CONCEPÇÕES SOBRE SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIAS:
ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS**

YASMIM LOTTI SILVA MATHEUS

SÃO CARLOS

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

YASMIM LOTTI SILVA MATHEUS

**CONCEPÇÕES SOBRE SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIAS:
ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Subjetividade, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Cecília Luiz.

SÃO CARLOS

2019

FICHA CATALOGRÁFICA

Lotti Silva Matheus, Yasmim

CONCEPÇÕES SOBRE SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIAS:
ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS / Yasmim
Lotti Silva Matheus. -- 2019.
93 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São
Carlos, São Carlos

Orientador: Maria Cecília Luiz

Banca examinadora: Ronaldo Martins Gomes, Alan Victor Pimenta de
Almeida Pales Costa

Bibliografia

1. Violências. 2. Ensino Fundamental Anos Finais. 3. Concepções de
estudantes. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325

FOLHA DE APROVAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Yasmim Lotti Silva Matheus, realizada em 05/02/2019:

Prof. Dra. Maria Cecilia Luiz
UFSCar

Prof. Dr. Ronaldo Martins Gomes
UNESP

Prof. Dr. Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa
UFSCar

*Dedico este trabalho à minha Avó Therezinha e
minha Tia Bete por serem exemplos de sabedoria e
delicadeza. O mundo seria melhor se tivéssemos mais
pessoas como vocês eram e me ensinaram a ser.
Para vocês, todo o meu amor e admiração.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais Elisandra e Alexandre por todo apoio, ensinamentos e conversas sobre a vida, sobre a educação e sobre sermos gentis com nós mesmos e com os outros. Também agradeço à minha irmã Clara, por ser resiliente, doce e forte, tudo ao mesmo tempo agora.

Às minhas Avós Therezinha e Edna, exemplos de amor e dedicação, de uma educação que não é acadêmica, mas sim de vida, de luta e de entrega. Ao meu Tio Celso, por enxergar beleza nas pequenas coisas. À Cris e Dona Maria Inês por estarem sempre presentes e serem modelos de amor, carinho e dedicação.

Ao meu noivo Brian Phipps, pelos momentos de paciência, pelo ouvido atento às questões desta pesquisa e pelo apoio constante.

À Profa. Dra. Maria Cecília Luiz, por ter acreditado em mim, pela orientação e apoio durante o desenvolvimento da pesquisa, pela paciência e dedicação com a educação e as questões das violências. Aproveito para agradecer aos professores participantes da banca de qualificação e defesa desta dissertação: Prof. Dr. Alan Pimenta de Almeida Pales Costa e Prof. Dr. Ronaldo Martins Gomes, suas contribuições foram incríveis.

Também agradeço à escola participante desta pesquisa, ao grupo que formamos para que tudo acontecesse, aos diversos ensinamentos que tive nesta caminhada e principalmente aos estudantes, que foram sempre tão solícitos, animados e verdadeiros.

Às amigas que estiveram presentes no processo de escrita dessa dissertação, aos que riram, choraram, se empolgaram com os resultados da pesquisa e me apoiaram entre as tempestades e dias de sol.

Por fim agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio financeiro dado a este estudo.

*stay strong through your pain
grow flowers from it
you have helped me
grow flowers out of mine so
bloom beautifully
dangerously
loudly
bloom softly
however you need
just bloom
-to the reader*

(Milk and Honey - Rupi Kaur, 2015)

RESUMO

A violência não se reduz apenas ao plano físico, ela se manifesta também por signos, preconceitos, metáforas etc., isto é, por qualquer coisa que possa ser interpretada como aviso de ameaça. Sabendo disso, e das diferentes concepções sobre situações de violências, este estudo teve como objetivo geral analisar as concepções de estudantes do Ensino Fundamental – 8º e 9º ano sobre situações de violências na sociedade, na escola e nas relações interpessoais. Além do aporte teórico e definição dos diferentes tipos de violências, também, fez-se necessário realizar uma investigação empírica. A pesquisa de campo teve duas etapas de aproximação: a primeira correspondeu ao contato com a escola participante, a elaboração (em conjunto com os pesquisadores da UFSCar) e o acontecimento da disciplina eletiva, com duração de um semestre letivo. Os estudantes da escola pesquisada puderam conversar sobre as questões das violências e produzir materiais audiovisuais. No segundo momento, aconteceram três encontros, em forma de grupos focais, com seis participantes para discutir questões sobre as violências na sociedade, na escola e nas relações interpessoais, utilizamos como elemento disparador dos encontros três vídeos produzidos no momento anterior da pesquisa. Por meio das análises das falas dos estudantes identificamos suas concepções de violências em três categorias: O mundo ao redor dos jovens: como as violências são percebidas; Família e sociedade: situações de violências; e, por fim, As formas dos estudantes enfrentarem as situações de violência escolar. Ao visualizarmos e ouvirmos suas vozes e produções audiovisuais foi possível compreender como constroem suas concepções e ideias vivendo em uma sociedade que possui vários tipos de violências. Acreditamos que quando o educador tem o conhecimento de tais percepções e constatações, ele pode auxiliar no processo de escolarização de estudantes, tendo boas consequências como discentes com melhores interações sociais e aprendizagens escolares.

Palavras-chave: Violências; Ensino Fundamental Anos Finais; concepções de estudantes.

ABSTRACT

Violence is not limited only to the physical aspects; it is also manifested through signs, prejudices, metaphors, etc., by anything that can be interpreted as warning of threat. Knowing this, and the different conceptions about situations of violence, this study had a general goal to analyze the conceptions of elementary school students - 8th and 9th year on situations of violence in the society, at school and in interpersonal relationships. Besides the theoretical contribution and definition of the different types of violence, it was also necessary to carry out an empirical investigation. The empirical research had two stages of approximation: the first corresponded to the contact with the participating school, the elaboration (together with the researchers of Federal University of São Carlos) and the elective course, lasting one semester. The students of the researched school were able to talk about violence issues and produce audiovisual materials (such as videos and photographs). In the second moment, there were three meetings, in the form of focus groups, with six participants to discuss issues of violence in society, school and interpersonal relationships, we used as a trigger element of the meetings three videos produced at the previous moment of the research. Through the review of the students' speeches, we identify their conceptions of violence in three categories: The world around the young students: how violence is perceived; Family and society: situations of violence; and, finally, how the students face situations of school violence. By listening and discussing to their voices and audiovisual productions it was possible to understand how they construct their conceptions and ideas living in a society that has several types of violence. We believe that when the educator has the knowledge of such perceptions, it can help in the school trajectory for the students, having good consequences as students with better social interactions and better school achievements.

Keywords: Violence; Brazilian Elementary School; students' perceptions of violence.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEP – Comitê de Ética na Pesquisa

EUA – Estados Unidos da América

GEPEPDH – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Participação Democrática e Direitos Humanos

PPGE – Programa de Pós Graduação em Educação

SEE – Secretaria de Educação

SEE/SP – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNESP – Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho

UNIP – Universidade Paulista

SUMÁRIO

SEÇÃO 1 – INTRODUÇÃO	12
SEÇÃO 2 – APORTE TEÓRICO SOBRE VIOLÊNCIAS: DEFINIÇÕES E PERSPECTIVAS	16
2.1 Começando o assunto: o conceito de violências	16
2.2. Situações de violências na sociedade: uma abordagem das ciências humanas. 19	
2.3. Violências escolares e suas variações: significados e consequências	24
2.3.1 Violências simbólicas: aquilo que não está explícito	32
2.4. Violências nas relações interpessoais: em foco a família e os amigos.....	35
SEÇÃO 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	39
3.1. Universo da Pesquisa	41
3.2. Primeira etapa da pesquisa: Projeto de extensão e disciplina eletiva.....	43
3.3. Segunda etapa da pesquisa: Os grupos focais	46
SEÇÃO 4 – AS CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES SOBRE SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIAS DENTRO E FORA DA ESCOLA	52
CATEGORIA 1 – O mundo ao redor dos jovens: como as violências são percebidas	52
4.1. Violências Simbólicas: formas sutis de opressão.....	57
4.2. Bullying e o impacto nas violências escolares	64
CATEGORIA 2 – Família e sociedade: situações de violências	66
CATEGORIA 3 – As formas dos estudantes enfrentarem as situações de violência escolar	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	80
APÊNDICES 1	87
APÊNDICES 2	89
APÊNDICES 3	90

SEÇÃO 1 – INTRODUÇÃO

Esta dissertação é resultado de reflexões que surgiram durante minha trajetória acadêmica e também indagações sobre as questões de violências, principalmente nas escolas. Sou graduada em Letras pela Universidade Paulista (UNIP), porém, senti que a minha formação inicial não era suficiente para dar aporte teórico para as diversas questões que a docência abrange, por este motivo, no ano de 2012 ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

As vivências que uma universidade pública proporciona mostraram-me como a pesquisa acadêmica é peça fundamental para a investigação e entendimento da educação brasileira. O contato direto com a escola, proporcionou que as questões das violências fizessem parte dos meus relatórios de estágio, das conversas em sala de aula com os professores e colegas de graduação. Além de rememorar questões muito particulares sobre minha trajetória enquanto estudante da educação básica; os momentos de violência dentro e fora do espaço escolar, de *bullying* (que àquela época não eram tratados com essa nomenclatura, e sim como uma *brincadeira de criança*) e por fim, a impotência, enquanto aluna, criança e adolescente em relação à como minhas demandas como estudante não eram ouvidas pelos meus professores e equipe gestora.

Durante minha trajetória de estudos, desenvolvi uma pesquisa de Iniciação Científica sobre a temática dos quilombolas, mais especificamente investiguei publicações que tratassem da educação quilombola. A finalização da pesquisa representou uma grande conquista pessoal e para meu currículo acadêmico. Pessoal porque nunca imaginei ser possível conceber um projeto de pesquisa tão grande e tão pioneiro e foi também uma conquista acadêmica ao passo que esta temática, às tantas do ano de 2013 não era tão explorada em trabalhos acadêmicos e principalmente por ser o primeiro levantamento em bases de dados online de publicações que tratassem da temática quilombola e mais especificamente da educação quilombola. Fortaleceu-me como estudante e me deu fôlego para buscar e alcançar objetivos que há muito tempo estavam *arquivados* em meus pensamentos.

Em meados de 2014, decidi que iria fazer um intercâmbio cultural nos Estados Unidos, com a duração de um ano e meio. Tive muitas experiências e oportunidades neste período, estudei inglês; história e cultura americana; pude refletir sobre as semelhanças e singularidades que Brasil e EUA possuem e conhecer perspectivas de mundo muito diferentes; conheci estudantes de vários

lugares do mundo. Morei no estado de Maryland, nos arredores da cidade de Baltimore, que é considerada uma metrópole violenta e com muitas desigualdades sociais. Acredito que a reflexão sobre como era possível uma cidade ser violenta, mas ainda assim ter *bolsões* de riqueza e prosperidade fez-me pensar que a desigualdade, as violências e as tensões estão presentes em todas as sociedades.

Ao regressar ao Brasil entrei em contato com o trabalho do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Participação e Direitos Humanos (GEPEPDH), que é um grupo decorrente da parceria entre Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho – Unesp, situada no município de Rio Claro, interior de São Paulo, com a Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Mais precisamente entrei em contato com o trabalho da Profa. Dra. Maria Cecília Luiz. As questões de violências escolares estavam presentes em muitos escritos da professora e também nos trabalhos de seus orientandos.

O contato com tais perspectivas e autores instigou meu interesse em relação às temáticas das violências e principalmente em relação às questões das violências escolares. Portanto, desenvolvi meu trabalho de conclusão de curso (TCC) sob a orientação da Profa. Dra. Maria Cecília Luiz, com o título “Violência Escolar: uma investigação por meio de experimentações audiovisuais”, este seria meu primeiro contato com o grupo de pesquisa “Oficinas de Experimentação: Análise de Processos Criativos e Produções Audiovisuais na Escola”, e também com a escola participante da pesquisa.

Ao ingressar no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar a trajetória desta dissertação se inicia ao me deparar com trabalhos que tratavam das violências escolares, mas que abordavam, quase sempre, a visão do professor ou da equipe gestora sobre as questões das violências na escola. Por essa razão, decidimos que seria interessante uma pesquisa que abordasse a voz dos estudantes e suas concepções sobre situações de violências, fossem elas no interior da escola ou fora dela. Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFSCar sob o número 79224317.7.0000.5504.

Passamos a nos questionar sobre alguns pontos importantes: quais são as diferentes perspectivas de estudos que tratam das violências; quais são as concepções de alunos do Ensino Fundamental Anos Finais sobre as situações de violências na sociedade, na escola, nas relações interpessoais; como criar um vínculo com os participantes da pesquisa para que eles se sentissem à vontade para falar sobre tais questões?

Segundo Tavares dos Santos (2004), a violência não se reduz apenas ao plano físico, podendo se manifestar também por signos, preconceitos, metáforas, desenhos etc. isto é, por qualquer coisa que possa ser interpretada como aviso de ameaça. Sabendo-se que existem diferentes maneiras de expressão das concepções sobre violências, este estudo tem o intuito de expor e analisar as nuances das violências na sociedade, na escola e nas relações interpessoais, na perspectiva de estudantes do Ensino Fundamental – 8º e 9º ano.

Além da abordagem teórica sobre os tipos de violências, também, fez-se necessário realizar uma investigação empírica. Estivemos, durante o segundo semestre de 2017 e primeiro semestre de 2018, em uma Escola Estadual de Ensino Integral localizada no interior do estado de São Paulo. Tínhamos um grande entrave metodológico que era obter a confiança de estudantes, entre 13 à 16 anos de idade¹, de forma que estes relatassem sem medo o que pensavam e/ou sentiam a respeito das violências, isto é, seus entendimentos sobre o assunto. Ao entrar em contato com a Escola Estadual de Ensino Integral tivemos conhecimento sobre sua grade curricular que permite oferecer disciplinas eletivas na instituição.

A pesquisa de campo teve duas etapas de aproximação: a primeira correspondeu ao contato com a escola participante, a elaboração (em conjunto com os pesquisadores da UFSCar) e o acontecimento da disciplina eletiva, com duração de um semestre letivo. Os estudantes da escola pesquisada puderam conversar sobre as questões das violências e produzir materiais audiovisuais. No segundo momento, aconteceram três encontros, em forma de grupos focais, com seis participantes para discutir questões sobre as violências na sociedade, na escola e nas relações interpessoais, utilizamos como elemento disparador dos encontros três vídeos produzidos no momento anterior da pesquisa.

Portanto, este estudo encontra-se organizado da seguinte forma: na primeira seção apresentamos esta introdução, em que se evidencia o objetivo, metodologia e pontos essenciais para a realização da investigação.

¹ De acordo com o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), deve ser considerado criança todo o cidadão que tenha até 12 anos incompletos. Os adolescentes são os que apresentam idade entre 12 e 18 anos. Para o ECA as crianças e adolescentes têm direito à vida, saúde, alimentação, educação, esporte, cultura e liberdade. São direitos desses cidadãos também o atendimento prioritário em postos de saúde e hospitais, devendo receber socorro em primeiro lugar no caso de acidente de trânsito, incêndio, enchente ou qualquer situação de emergência. Nenhuma criança ou adolescente pode sofrer maus tratos: descuido, preconceito, exploração ou violência. Os casos de suspeita ou confirmação de maus tratos devem sempre ser comunicados ao Conselho Tutelar, órgão ligado à prefeitura e formado por pessoas da comunidade (BRASIL, 2017).

Na seção 2, verificamos os diferentes referenciais teóricos sobre as violências – tanto no campo da sociologia, como no das ciências humanas, ou seja, como diferentes autores entendem as questões das violências de uma maneira mais geral. Na terceira seção relatamos a metodologia da pesquisa e os instrumentos metodológicos que nos ajudaram a responder as indagações desta investigação: quais são as concepções de estudantes do 8º e 9º Anos do Ensino Fundamental sobre as violências na sociedade, na escola e nas relações interpessoais? E também a questão metodológica: Como criar vínculos com os participantes da pesquisa para que eles se sentissem confortáveis para falar sobre as violências? Desta forma, descrevemos o universo da pesquisa e as duas etapas de procedimentos metodológicos.

Na seção 4 analisamos os dados coletados nos baseando no referencial teórico adotado e nos objetivos propostos. Buscamos explicitar por meio das falas dos estudantes do 8º e 9º Ano do Ensino Fundamental quais são suas concepções de violências por meio de três categorias de análise, sendo elas: O mundo ao redor dos jovens: como as violências são percebidas; Família e sociedade: situações de violências; e, por fim, As formas dos estudantes enfrentarem as situações de violência escolar.

Finaliza-se essa investigação com algumas considerações a respeito dos dados obtidos e das discussões levantadas pelas falas dos seis estudantes participantes dos grupos focais, com a intenção de promover reflexões sobre as perspectivas de violência. Não pretendíamos esgotar o assunto, mas sim proporcionar uma contribuição para pesquisas futuras na área, sempre com a perspectiva de vislumbrarmos escolas com mais qualidade de ensino, menos violenta e com perspectiva de utilizar os conflitos do cotidiano como forma de discussão, na busca por um ambiente mais democrático e participativo, que ouve seus estudantes.

Desta forma, a próxima seção apresenta o referencial teórico adotado para este estudo, trazendo elucidações e perspectivas diferentes a respeito da temática das violências. Analisando primeiramente o que tais autores têm a nos dizer e promovendo uma discussão sobre a pluralidade acerca dos diferentes tipos de violência, sejam elas físicas, verbais, simbólicas, o *bullying*, violências escolares e nas relações interpessoais.

SEÇÃO 2 – APORTE TEÓRICO SOBRE VIOLÊNCIAS: DEFINIÇÕES E PERSPECTIVAS

Nesta seção apresentamos diferentes referenciais teóricos sobre as violências, conceituando como as violências podem ser vistas na perspectiva da sociedade, das violências na escola, escolares e das violências nas relações interpessoais. Buscou-se, primeiramente, analisar o que diferentes autores de várias áreas (Sposito, 1994; Maffesolli, 1987; Abramoway, 2005; Chauí, 1985; Arendt, 2004, Sennet, 2001; Bauman, 2006, entre outros) têm a nos dizer a respeito do tema. A importância desta segunda seção está em atender ao principal objetivo desta dissertação que é investigar as concepções de estudantes do 8º e 9º Ano do Ensino Fundamental sobre tais violências.

Assim, a seção dois foi dividida em quatro tópicos: o primeiro, contém os diferentes conceitos de violências; o segundo, pontuam-se referenciais das áreas das ciências humanas, ciências sociais e ciências sociais aplicadas com foco nas violências da sociedade. O terceiro, abordam-se as violências escolares. E na última, as violências nas relações interpessoais. Cabe ressaltar que esta divisão ocorre apenas por um caráter didático, tendo em vista que os diversos tipos de violência ocorrem dentro e fora das escolas, em ações que, muitas vezes, independem da instituição.

Os jovens estudantes, em geral, estão em contato com as mais diversas situações de violência: no ambiente escolar; no local em que vivem (familiares; amigos etc.); na sociedade – incluindo o mundo virtual – e o intuito deste estudo é justamente investigar quais são as concepções e angústias que estes têm, conforme o que presenciam ou vivenciam em seus cotidianos, para isto, investigamos o que dizem os autores que pesquisam na área, com o objetivo de obter um aporte teórico sobre o tema.

2.1 Começando o assunto: o conceito de violências

As discussões sobre as violências e agressões nas escolas tem tido cada vez mais destaque em trabalhos acadêmicos, discussões entre profissionais da área da educação e até mesmo notoriedade na mídia. As notícias e relatos que afirmam que a escola é um ambiente violento acabam por contribuir com o sentimento de que o espaço escolar deve ser vigiado. Este sentimento de insegurança aparece nas famílias que têm estudantes em idade escolar, comunidades, docentes

e cargos de gestão que acreditam que é necessário que medidas disciplinares sejam tomadas e que a questão da violência ou das violências seja pensada.

Nesta investigação, teve-se a intenção de buscar vários referenciais teóricos para entender a questão das violências e compreender que essas diferentes formas de se manifestar, estão nos relacionamentos dentro e fora da escola, nas relações interpessoais ou até mesmo na sociedade – que transpassa os muros da escola e acaba por integrar-se no ambiente educativo. Por ser entendida de diversas maneiras, podemos ter várias definições, isto é, cada sociedade a define de uma forma, seguindo seus valores, religião, normas, leis, história, tradição entre outros fatores.

Segundo Michaud (1989), o termo violência vem do latim, “*violentia*”, que significa violência, caráter bravio. Tais significados estão constantemente relacionados a uma forma de força ou potência, que agride algo ou alguém.

No dicionário de Filosofia Abbagnano (2007), violência significa:

1. ação contrária a ordem ou disposição da natureza; 2. Ação contrária a ordem moral, jurídica ou política. Nesse sentido fala-se em "cometer" ou "sofre"; No Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001), a violência é significada como “1. Qualidade do violento”; 2. Ação ou efeito de violentar, de empregar força física (contra alguém ou algo), ou intimidação moral contra (alguém), ato violento, crueldade, força; 4. Força súbita que se faz sentir com intensidade, fúria, veemência (ABBAGNANO, 2007, p. 987).

Assim, a violência pode ter como definição qualquer ato ou conjunto de ações realizadas com o significado de força e vigor. Geralmente, as violências são formas de demonstração de força, dominação ou poder, na relação de um agressor para um agredido. Tais situações podem acontecer tanto no nível macro, como no nível micro das interações sociais, isto é, acontecem com um único sujeito ou mais, em ambas as situações.

De acordo com Sposito (1994)

- (...) a violência é, ao mesmo tempo, o produto de condições estabelecidas e um conjunto de experiências e propósitos produzidos pelos atores, que não é totalmente determinado a priori e a violência social e de jovens desfavorecidos também se inscrevem no quadro da violência. Crise de ação coletiva (SPOSITO, 1994, p. 118).

Para Maffesoli (1987), a violência acaba tendo significado conforme as relações sociais, de forma constante, em decorrência de socialização e acordo. Na visão do autor, a violência pode traduzir-se como sendo uma força que encontra seu lugar no dinamismo social.

Segundo Abramovay (2005):

- Apresentar um conceito de violência requer certa cautela, isso porque ela é, inegavelmente, algo dinâmico e mutável. Suas representações, suas dimensões e seus significados passam por adaptações à medida que as sociedades se transformam. A

dependência do momento histórico, da localidade, do contexto cultural e de uma série de outros fatores lhe atribui um caráter de dinamismo próprio dos fenômenos sociais (ABRAMOWAY, 2005, p. 53).

Chauí (1985) acredita na violência não como violação e transgressão, mas como a conversão de uma diferença hierárquica com fins de dominação e opressão, que ocorrem juntamente com passividade e o silêncio dos sujeitos.

Arendt (2004) acredita que a violência pode ser considerada um instrumento de dominação, tendo como características o não reconhecimento do outro, a negação da dignidade humana, a ausência de compaixão e a falta de alteridade, que em conjunto, causam danos físicos, psicológicos e/ou sociais aos indivíduos pertencentes a uma sociedade. De acordo com a autora, ao observarmos as causas das violências, na verdade, nos deparamos com a diminuição do poder, seja individual, coletivo ou institucional. Para Arendt (2004),

[...] a habilidade humana não apenas para agir, mas também para agir em concerto. O poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência apenas enquanto o grupo se conserva unido. Quando podemos dizer que alguém está 'no poder' na realidade nos referimos ao fato que ele foi empossado por um certo número de pessoas para agir em seu nome [...] sem um povo ou grupo não há poder (ARENDR, 2004, pp.60 e 61).

Além da relação de poder, Arendt (2004) define a autoridade como fundamental em qualquer relacionamento – não apenas nas relações humanas –, sendo imprescindível nas instituições, sejam elas representadas por pessoas ou por cargos. Quando não existe o esclarecimento de como são as regras de uma organização, isto é, quando falta o diálogo (na sociedade e/ou nas escolas) as relações de poder e autoridade tornam-se complexas, tensas e conflituosas.

Para Sennet² (2001), a autoridade é legítima conforme a percepção da força, ou de como é exercida despertando medo e/ou respeito. Para o mesmo autor, parece que “[...] há algo de inatingível no caráter da autoridade. Há um poder, uma segurança, ou um segredo possuído pela autoridade que o subalterno não consegue desvendar” (SENNET, 2001, p. 206).

² O sociólogo e historiador norte-americano Richard Sennett é um dos mais importantes intelectuais contemporâneos. Nascido em Chicago em 1943, é professor de história e sociologia na New York University e coordenador acadêmico da London School of Economics. Sennett é graduado em sociologia (1964) pela University of Chicago e doutor pela Harvard University (1969). Foi professor e pesquisador da Yale University de 1967 a 1968. Também é consultor da Unesco na área de planejamento urbano. "Respeito: A formação do caráter em um mundo desigual", "A autoridade, carne e pedra", "A cultura do novo capitalismo" e "O artífice" são alguns de seus livros publicados no Brasil.

Na concepção de Bauman³ (2006), podemos dizer que é uma característica da violência “obrigar as pessoas a fazerem coisas que de outra maneira não fariam e que não têm vontade de fazer” (p. 261); segundo o autor:

A perversa “abertura” das sociedades implementadas pela globalização negativa é ela própria a causa primeira da injustiça e assim, indiretamente, do conflito e da violência (BAUMAN, 2006, p. 261).

Segundo o autor (2006), existem violências quando se impõem dor e horror, com cenas sanguinolentas, em homens e mulheres. Ele dá o exemplo de violência quando famílias são obrigadas a abandonar seus lares, por questões políticas. Assim, os atos de violência, ou a própria luta pelo poder, é “um meio e um risco” (BAUMAN, 2006, p. 261).

2.2. Situações de violências na sociedade: uma abordagem das ciências humanas

Uma das perspectivas desta pesquisa foi identificar as concepções de discentes sobre situações de violências na sociedade. Para analisarmos essas percepções buscaram-se alguns referenciais teóricos e pesquisas que tratavam mais especificamente dessas situações de violências. Isto significa compreender o mundo que o estudante jovem está inserido, que é um campo social, ou seu lugar na sociedade, e também em seu entorno de convivência, que atualmente pode significar suas relações com sua cidade/estado/país, mas também as relações que são estabelecidas virtualmente e todo o contato com informações e percepções sobre o mundo que o cerca de maneira virtual, por meio da internet.

Ao tratarmos com os estudantes sobre situações de violências na sociedade, às nomeamos de situações de violências no mundo, para que suas percepções, falas e concepções sobre situações de violências rompessem as fronteiras de geográficas e permitisse que eles abordassem as teias de relações que estabelecemos com o outro e com a sociedade, de maneira virtual ou não, no contexto mais próximo, ou em uma perspectiva macro de sociedade.

³ Zygmunt Bauman (1927-2017) foi um sociólogo, pensador, professor e escritor polonês, uma das vozes mais críticas da sociedade contemporânea. Criou a expressão “Modernidade Líquida” para classificar a fluidez do mundo onde os indivíduos não possuem mais padrão de referência. Dentre outras obras, publicou Amor Líquido: Sobre a Fragilidade dos Laços Humanos (2003); Vida Líquida (2005); Medo Líquido (2006); Tempos Líquidos (2007)

Para tal compreensão, iniciamos com a ideia de quem são os jovens hoje, na contemporaneidade. Segundo Gadea et al. (2017), já se pode comprovar que ser jovem nos dias atuais significa ter esse tempo (juventude) prolongado. Além disso, o jovem pode enfrentar situações diferenciadas na sociedade capitalista de hoje, como: competição para a inserção no mercado de trabalho; dinâmicas das famílias contemporâneas etc. Segundo o autor (2017):

As referências culturais que serviam como fios condutores das condutas e das trajetórias individuais se têm enfraquecido sensivelmente: **as transformações no mercado de trabalho (flexibilização, precarização e imprevisibilidade), nas estruturas familiares (pluralização das formas de organização familiar, o crescimento dos divórcios, etc.) e as novas dinâmicas associadas ao consumo são exemplos disso.** Esses fatos parecem ter pressionado os jovens atuais a **criarem novos estilos de vida e elaborar novas identidades**, numa multiplicidade de opções disponíveis ou criadas (GADEA et al, 2017, p. 262 – grifos nossos).

Para Gadea et al. (2017), o campo da sociologia da juventude tem se desenvolvido sob duas perspectivas: uma que trata a juventude como uma categoria generalizável (todo jovem é igual); e, outra, que considera a diversidade de culturas de grupos, sendo relacionadas com contextos de pluralidade, a existência de múltiplas juventudes. Portanto, compreender os jovens é entender que processos sociais ocorrem pela individualização, pelos processos de condicionamento e pelas limitações que uma vida em coletivo demanda (GADEA et al., 2017).

Na busca do entendimento de quem são esses jovens plurais, os autores (2017) se depararam com a questão dos meios de comunicação, que também ajudam na construção simbólica do que significa “ser jovem”, para Gadea et al. (2017) existem dois panoramas:

(...) por um lado, uma imagem ancorada no universo da moda, da publicidade e do consumo; por outro, uma representação ligada à violência e à delinquência, ao consumo de drogas e à eventual estridência de determinados estilos musicais (GADEA et al., 2017, p. 263).

A mídia ainda exerce grande influência sob o que os jovens consomem, sob a moda, apostando em um marketing voltado especificamente para essa população, mas, ao mesmo tempo divulga uma imagem de juventude associada ao perigo urbano, à violência e ao sentimento de insegurança.

Para melhores esclarecimentos do que está acontecendo com os jovens hoje, Gadea et.al. (2017), utiliza os termos “violência intersubjetiva”, abordando um contexto social marcado por mudanças recentes, com enormes significados. Uma violência que é produzida no contexto de conflito intersubjetivo, que deve ser compreendida como uma linguagem de desconforto do jovem,

não apenas como uma forma de “desvio de conduta” (GADEA et al., 2017). Segundo Gadea (2017),

A violência intersubjetiva não se entende, unicamente, como resultado de conflitos inerentes às relações de poder desigual entre diferentes sujeitos, mas sim como associada à vulnerabilidade e à violência de um determinado grupo social. A exposição à violência contínua e a participação ativa em atos violentos (como vítima ou protagonista) **desenha uma forma de relação específica, em que fatores estruturais, conjunturais e institucionais atuam conjuntamente no seu aparecimento.** Trata-se de um tipo de violência que atua negativamente sobre a autoestima (por exemplo, a violência doméstica) e a internalização do desprezo e do não reconhecimento (por exemplo, na violência policial-institucional), gerando lesões significativas na ordem social e normativa (GADEA et al., 2017, p. 269 – grifos nossos).

Segundo Gadea et al. (2017), o jovem é estigmatizado, tendo sua imagem associada às situações em de delitos ou até mesmo ao consumo de drogas. Mesmo tendo certo grau de preocupação com relação ao estigma da juventude, políticas públicas acabam afirmando à natureza juvenil em ser violenta e culpabilizando o aumento de situações violências – seja no âmbito escolar (a instituição escolar), ou nas diferentes relações intersubjetivas (família, cidade, bairro, grupo e seus pares etc.) – com análises que não levam em conta a situação efetiva do jovem. Segundo a autora (2017):

Concretamente, a “violência intersubjetiva” juvenil está inserida num contexto social que, paulatinamente, tem adquirido os traços de **uma nova exclusão social.** Trata-se da **incapacidade ou impossibilidade**, para muitos setores da população, **de inserir-se em “círculos sociais” (capital social) ou dinâmicas de sociabilidade que possam trazer autoestima e reconhecimento intersubjetivo** (GADEA et al., 2017, p. 271 – grifos nossos).

A violência emerge como forma de sociabilidade que denota uma linguagem ou narrativa que procura a “integração negada” ou “postergada”, **um desejo e interesse por visibilidade e reconhecimento.** (GADEA et al., 2017, p. 269 – grifos nossos)

Segundo Honneth (2009), a ausência de reconhecimento social gera conflitos, por conta de diversos desrespeitos a identidade pessoal ou coletiva. O autor (2009) elabora a teoria da luta por reconhecimento social que está nas relações sociais e, acredita que é nesse campo que se configura o caráter intersubjetivo, pois é preciso que o sujeito se reconheça no outro – uma construção de identidade ao mesmo tempo individual e coletiva. O autor (2009) defende o caráter de eticidade, em que sujeitos se reconhecem e avançam constantemente para novas etapas de reconhecimento.

A busca pelo reconhecimento se estabelece na racionalidade. Para Honneth (2009), o reconhecimento de si mesmo no outro está ligado às questões individuais e coletivas e possui três esferas: emotiva, de estima e jurídica moral. Deste modo, o reconhecimento precisa ser visto em

dois aspectos – no coletivo e na subjetividade. Honneth (2009) descreve que o reconhecimento subjetivo ocorre pela ação da heteronomia, quando o sujeito constitui sua subjetividade. No entanto, ao mesmo tempo há uma busca pelo reconhecimento no campo social (coletivo). A relação entre os sujeitos ocorre pelo reconhecimento mútuo e a violação deste reconhecimento provoca o conflito.

É no reconhecimento recíproco que os sujeitos fazem acordos e constroem um relacionamento intersubjetivo, sendo assim capazes de desenvolver uma identidade positiva. Para Honneth (2009), os sujeitos sociais vão além da luta pela preservação, eles lutam pelo reconhecimento e é nessa luta que se estabelecem tanto o conflito quanto a necessidade “natural” de definição de direitos. Assim, os direitos estão relacionados às necessidades da vida local e são concretizados pelos contratos.

Esta condição demonstra que do mesmo modo, conflito e regulamentação moral são regidos pelo contexto social em que estão inseridos. Quando um indivíduo reage a uma ação por se sentir lesado, não o faz apenas por medo, mas principalmente para restabelecer seu reconhecimento, pois este foi ignorado pelo outro. Esta relação de busca pelo reconhecimento pode estar configurada nas relações mais subjetivas, nos conceitos de amor, direito e eticidade, enquanto que nas esferas mais amplas estão relacionadas à família, sociedade e Estado. De acordo com Honneth a

[...] teoria do reconhecimento não é marcada em primeira linha por objetivos de auto conservação ou aumento de poder - uma concepção de conflito predominante tanto na filosofia política moderna como na tradição sociológica, a qual elimina ou tende a eliminar o momento normativo de toda luta social. Antes, interessam-lhes aqueles conflitos que se originam de uma experiência de desrespeito social, de um ataque a identidade pessoal ou coletiva, capaz de suscitar uma ação que busque restaurar relações de reconhecimento mútuo ou justamente desenvolvê-las num nível evolutivo superior (HONNETH, 2003, p. 18).

Quando abordamos a questão do reconhecimento, também nos reportamos a outro fenômeno da violência que aparece muito forte na sociedade contemporânea, trata-se do *bullying*. Além deste, com o acesso cada vez maior à internet o *cyberbullying* também é algo comum nas relações sociais. O *bullying* é uma forma de agressão contínua que ameaça à integridade física e emocional das vítimas. Os atos de agressão que compreendem o *bullying* classificam-se em três principais grupos: físico, a exemplo de bater, pontapear, chutar e usar armas para agredir; verbal/psicológico, que abarca ameaças, insultos, deboches, apelidos, humilhação e, por último, o indireto, representado por comportamentos de exclusão social, indiferença e extorsão (MARCOLINO et. al., 2018).

As palavras “violento ou violência” são pouco usadas para designar questões escolares na Inglaterra, porém, termos como agressão, agressividade e comportamentos de intimidação entre colegas (*bullying*), são segundo Cowie e Smith (2002) recorrentes, apontados pelos professores como problemas sofridos na escola. O problema ocorre nas escolas públicas e particulares, ultrapassando o muro escolar, alcançando a internet e as redes sociais, o chamado *cyberbullying*, assim:

(...) é a forma pela qual um indivíduo ou grupo de indivíduos busca causar dano a outro de modo repetitivo, com o uso de tecnologias eletrônicas, como celular e computador (STELKO-PEREIRA; WILLIAMS, 2010, p. 52).

Na Inglaterra – desde a década de 1990 – a intimidação entre pares, ou *bullying*, começa a ser abordada com mais frequência por pesquisadores. Alguns estudos revelam que o fenômeno foi generalizado e progressivamente se agravou, mesmo com a equipe docente ignorando o problema.

Cowie e Smith (2002) afirmam que os praticantes de *bullying* vivenciam um ambiente familiar problemático e escolhem como principais vítimas os alunos que apresentam uma aparência física diferente ou alguma fragilidade, como retraimento social, podendo levar estes últimos ao abandono da vida escolar (COWIE, SMITH, 2002).

Quando nos reportamos ao Brasil, em específico, observamos a questão das violências e diversos conflitos sociais, principalmente com: preconceito de gênero e étnico-raciais; discriminação por orientação sexual; assédio físico, moral e sexual; exploração de trabalho infantil (e mesmo condições análogas à escravidão); precarização das condições de trabalho; demissões em massa; perda de postos de trabalho; degradação ambiental; furtos; assaltos; tráfico de drogas; entre outros tipos de conflitos, que são problemas e estão presentes na sociedade.

Para Luiz et. al (2016), a violência pode ser compreendida como um reflexo do falso pertencimento – quando em uma sociedade capitalista o desejo de obter objetos de consumo pode levar um sujeito a querer possuí-los por meio de atos violentos e ilícitos, apenas com o intuito de alcançar o status de pessoa bem-sucedida – desta forma, os meios justificam os fins, ainda que não se pautem em princípios éticos e morais aceitáveis socialmente. Quando o sujeito fracassa – sendo preso, morto etc. – infelizmente, suscita-se o ódio.

As questões relacionadas às violências estão interligadas com as problemáticas da desigualdade social. “A situação de pobreza pode ser observada no mundo todo e com esta condição, também, surge às violências, principalmente, as urbanas que são aquelas em que os jovens aparecem como delinquentes” (GADEA et. al., 2017, p. 53).

Segundo Zaluar (1992), é por meio das gangues ou *galeras* que os jovens provam sua audácia, desafiam o medo da morte e da prisão, sendo esta subcultura criminosa marcada pela atuação masculina. Para Zaluar e Leal (2001), a problemática da violência está relacionada com a questão das dificuldades encontradas nos mais diversos âmbitos da sociedade, configurando-se, também, nos ambientes escolares:

Não tão visíveis quanto à miséria e o desemprego, fugindo à percepção direta, mas provocando destruição e ameaças principalmente à população mais pobre. (...) Daí que a correlação entre a pobreza e o baixo nível educacional adquiriu contornos ainda mais sinistros neste fim de milênio (ZALUAR E LEAL, 2001, p. 147).

Segundo Schilling e Angelucci (2016):

Existem as violências que vêm de fora, se reproduzem e produzem dentro da escola. Existem aquelas que chegam silenciosamente, como à violência que acontece na família. Há a violência ruidosa do crime, das gangues (SCHILLING e ANGELUCCI, 2016, p. 703 – grifos nossos).

Em 2017, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência, e a Cultura- (UNESCO) divulgou o Índice de vulnerabilidade juvenil (IVJ) à violência afirmando que:

(...) os jovens de 15 a 29 anos representam um quarto da população brasileira e estão entre as maiores vítimas de homicídios. Essas mortes têm uma geografia e um endereço certo, pois estamos falando dos jovens, sobretudo das periferias, que estão mais expostos à violência (BRASIL, 2017, p. 11).

Outro índice divulgado pelo Índice de Vulnerabilidade Juvenil (BRASIL, 2017), destaca os riscos relativos à mortalidade de jovens com a combinação perversa de racismo e vulnerabilidade social, dos quais atingem negros e negras em condições de desigualdades socioeconômicas alarmantes, que os acompanham durante suas vidas. Neste caso, o boletim afirma que o fato de perceber que a violência letal está fortemente endereçada à população negra, faz-se necessário ter como primeiro passo políticas públicas focalizadas e ações afirmativas que sejam capazes de diminuir essas inequidades (BRASIL, 2017).

Entende-se enfim, que as violências presentes na sociedade não estão alheias ao ambiente escolar. As condições sociais e econômicas, assim como a sensação de insegurança e tantos outros fatores são indicadas como sintomas de violências que fazem parte da sociedade, e que colaboram para as manifestações de violências nas instituições escolares.

2.3. Violências escolares e suas variações: significados e consequências

Além de identificar as concepções de estudantes jovens a respeito das violências na sociedade, também buscamos compreender como acontecem no ambiente da escola. Neste sentido, este subtópico busca elencar aportes teóricos que abordam as violências escolares.

De acordo com Charlot (2002) a distinção de conceitos e de diferentes manifestações da violência escolar pode ser uma tarefa difícil, mas necessária, pois nos possibilita diferenciar suas categorias, conforme os lugares e formas de tratamento dos acontecimentos. Assim, Charlot (2002), ao distribuir as manifestações de violência no ambiente escolar estabeleceu em três categorias: violência na, da e à escola.

Primeiramente o autor define a *violência na escola* como sendo aquela que se produz no cotidiano da escola, porém não está diretamente relacionada às atividades da instituição. A escola passa a ser apenas o lugar da violência, mas esta situação poderia ter ocorrido em qualquer outro ambiente. A reflexão sobre a violência na escola é importante, ao nos questionarmos porque o ambiente escolar não está mais blindado dos ataques e situações externos ao ambiente de aprendizagem e pedagógico (CHARLOT, 2002).

A *violência à escola* está ligada aos atos ou atividades que competem à instituição escolar, são violências que visam diretamente atacar de alguma forma a instituição escolar ou aqueles que a representam (professores, equipe gestora, funcionários). A violência contra a escola, seja uma violência ao patrimônio (físico) ou às pessoas que trabalham no ambiente escolar, deve estar relacionada conjuntamente com a *violência da escola*, violência esta, que pode ser definida como institucional, simbólica, aquela em que professores e equipe gestora perpetraram contra seus alunos e a comunidade escolar, que segundo Charlot (2002) “os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam” (p. 435).

Existe uma distinção conceitual de violência, agressão e agressividade para Charlot (2002):

A agressividade é uma disposição biopsíquica reacional: a frustração (inevitável quando não podemos viver sob o princípio único do prazer) leva à angústia e à agressividade. A agressão é um ato que implica uma brutalidade física ou verbal [...]. A violência remete a uma característica desse ato, enfatiza o uso da força, do poder da dominação (CHARLOT, 2002, p. 436).

Ao traçar um paralelo entre as violências, transgressões e incivildades, o autor (2002) afirma, que os comportamentos cotidianos estão interligados com as incivildades como o caso de: pequenos atos grosseiros; piadas de mau gosto; recusa de um aluno em executar um trabalho; indiferença declarada para com o ensino etc. Essas situações provocam ações de transgressões que

são aquelas vistas como as quebras de regras entre professores e alunos na escola, e destas acabam tornando-se violências. De acordo com Charlot (2002) não há como fazer desaparecer as ações agressivas e os conflitos e, a violência, em algumas situações é inevitável como nos esportes e faz parte da história do homem.

A questão é saber quais são as formas de expressão legítimas ou aceitáveis da agressividade e do conflito. É a violência enquanto vontade de destruir, de aviltar, de atormentar, que causa problema - e que causa mais problema ainda em uma instituição que, como a escola, inscreve-se na ordem da linguagem e da troca simbólica e não na da força física (CHARLOT, 2002, p. 436).

Acrescenta o autor que a “questão da violência na escola não deve ser enunciada somente em relação aos alunos” (CHARLOT, 2002, p. 437), pois as relações hierárquicas e de poder nas instituições escolares evidenciam que as violências podem ocorrer também nas relações entre aluno e professor, professor e equipe gestora, equipe gestora e alunos etc.

Charlot (1997) e Abramovay (2002) entendem que a violência escolar pode ocorrer em três níveis: violência física (golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismo), incivildades (humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito), violência simbólica ou institucional manifestada na falta de sentido em permanecer na escola por tantos anos, ensino com desprazer que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios a seus interesses, violência nas relações de poder. Zaluar (1992), por sua vez, se refere a dois tipos de violência escolar: a violência física e a violência psicológica.

Debarbieux e Blaya (2002) afirmam que a violência nas escolas parte de três dimensões: a indisciplina, o sentimento de (in)segurança e a questão da violência como atos infracionais, não se podendo assim, nomear situações tão diversas de maneira homogênea, por este motivo, acontecem diferentes situações no ambiente escolar, desde os atos infracionais, quanto às situação de violência entre o professor para com os alunos e, quanto de crianças e adolescentes para com os professores/comunidade escolar ou ainda entre os próprios adolescentes. Ainda de acordo com Debarbieux (2002) é possível identificarmos três tipos de violência escolar: a violência penal – dos crimes e delitos (insulto, extorsão, agressões, roubos e racismo), as indelicadezas e o sentimento de insegurança.

Segundo Vilassanti (2011), é necessário compreender quais são as interações de violência mais frequentes nas escolas e, dentro deste contexto como podemos nomeá-las corretamente. Por exemplo, a disciplina e a indisciplina pressupõem a existência de regras que foram determinadas

coletivamente ou não, isto porque as regras, em muitos casos, surgem de uma hierarquia que não inclui os estudantes nas tomadas de decisão. Ordens que são impostas, geralmente, produzem indisciplinas como forma de resistência à autoridade.

Para Martins e Botler (2016), a violência na escola ocasiona:

(...) diminuição ou perda da autoestima, aumento do sentimento de insegurança, de ansiedade e depressão [...] o comprometimento na aprendizagem e no rendimento escolar, levando a situações de evasão, de nervosismo, de dificuldade de concentração e até mesmo possibilidades de automutilação e tendências suicidas (MARTINS; BOTLER, 2016, p. 562).

Botler (2016) aborda as regras como o estabelecimento de limites, isso implica em abrir mão de liberdades individuais em detrimento de todos, isto é, as violências e conflitos escolares não devem buscar razões justas, sem o coletivo. Segundo Botler (2016), em suas pesquisas, a forma como estudantes, professores e gestores escolares conceituam o que é (in)justiça – com falta de esclarecimentos – tem propiciado atitudes e tratamentos violentos que limita a capacidade de intervenção para sua minimização. Assim, profissionais da educação, por vezes, justificam suas práticas injustas, em vez de preveni-las, desvelando a pluridimensionalidade da justiça e o pior, a consequente dificuldade de combater as injustiças presentes no âmbito escolar.

Para Schilling e Angelucci (2016):

Tem-se a violência estrutural, das péssimas condições de vida e trabalho. Há a violência da discriminação, que circula socialmente e está nas escolas. É a chamada violência exógena que se entrecruza com a violência endógena (a que se produz na escola) em diálogos entrecruzados. **Um exemplo de violência endógena à escola é aquele que se desiste de ensinar, em que a escola reproduz cegamente a desigualdade social, transformando-a em desigualdade escolar que produzirá ou manterá a desigualdade social** (SCHILLING e ANGELUCCI, 2016, p. 703 – grifos nossos).

Segundo Aquino (2011, p. 462), a disciplina na escola “significaria uma competência a ser cultivada pelos profissionais”. A normatização do cotidiano escolar vê a disciplina como uma forma de pacificação dos discentes, com o intuito de tratar o desvio da norma de forma a homogeneizar e tornar o aluno disciplinado e subordinado.

Levando-se em conta que estudantes da escola pública brasileira são marcados por fortes diversidades socioeconômicas e culturais, pensar em discipliná-los com uma visão homogênea, não é uma opção. Os atos de indisciplina devem ser identificados, como os motivos pelos quais os alunos resistem e se comportam desta maneira.

Dependendo da forma como definimos o que é indisciplina e traçamos maneiras de lidar com tais situações, teremos resultados positivos ou não, isto é, sem enxergar os atos indisciplinados

como potencialidades para um processo construtivo a tendência é perpetuar essas situações na escola. Neste sentido, regular os atos violentos ou agressivos por meio da palavra e não pela violência seria um caminho de conter a rebeldia de alunos, pela própria escola.

Para Nogueira e Soares (2015, p. 162), o medo e a crise da indisciplina são os desafios atuais mais crescentes nas escolas. Acrescentam os autores que:

[...] o medo se relaciona à figura do aluno, e o professores [...] expressam total temor e impotência frente à indisciplina, à agressividade dos alunos, assinalando a síndrome do medo contemporâneo como globalização negativa (NOGUEIRA e SOARES, 2015, p. 162).

O tema violência escolar tornou-se um debate mais frequente no meio acadêmico em virtude do crescimento da divulgação de situações como os roubos, a intimidação e/ou agressão física e psicológica sistemática ou aleatória e a destruição de bens da escola ou desrespeito aos professores, funcionários da escola ou equipe gestora (ABRAMOVAY; AVANCINI, 2000).

De acordo com Vilassanti (2011), existem muitas maneiras de se denominar violências, sendo possível perceber que:

[...] fica evidente o caráter relacional, intersubjetivo e cultural próprio do campo das interações sociais em geral, especialmente quando estas interações sociais estão sob contornos de relações de poder, coerção e violação de direitos dos indivíduos, justificados socialmente ou não (VILASSANTI, 2011, p. 18).

Segundo o autor (2011), a violência torna-se muito mais complexa do que simplesmente rotular ações como violentas ou não violentas. Assim, muitos conflitos entre professores e alunos podem caminhar para uma situação de violência, mas entre o conflito e a violência nós encontramos o desrespeito, o sentimento de insegurança e de pertencimento à comunidade escolar etc.

Conforme pesquisas de Morrone e Oshima (2016):

De acordo com 70% dos alunos [*entrevistados na pesquisa*], houve algum tipo de violência na escola em que estudam no último ano. Entre os violentados, 65% apontaram um colega como agressor. **Mais de 15% alegaram que a agressão partiu dos próprios professores.** Entre os tipos de violência praticada, **o cyberbullying – que engloba intimidações na internet e em aplicativos de conversa – representa 28% dos casos.** Roubo e furto representam 25% dos casos e ameaças, 21% [...] É na sala de aula, que deveria ser um lugar protegido, que acontecem 25% das ocorrências – o mesmo percentual dos pátios. Em segundo lugar, estão os corredores, com 22% (MORRONE e OSHIMA, 2016 – grifos nossos).

Os dados apresentados por Morrone e Oshima (2016) nos revelam que as violências relatadas por estudantes perpassam as mais diversas razões, desde agressões entre alunos, como também a do próprio professor. A presença constante da internet e das redes sociais como

causadoras e propagadoras das violências são fatores preocupantes, e que estão presentes no ambiente escolar.

Na história brasileira, segundo Sposito (2001), a temática da violência passou a ser mais presente a partir da década de 1980. A autora (2001) relata que no cenário público a discussão sobre o campo da violência aconteceu por três motivos: o primeiro, dar visibilidade aos problemas referentes às populações das periferias de grandes cidades; o segundo, democratização das instituições oficiais; e, o terceiro, disseminação e diversificação da violência no âmbito da sociedade civil.

No início da década de 1980, as primeiras pesquisas sobre violência escolar no Brasil só retratavam as violências nas escolas com foco nas depredações, furtos e invasões às escolas – sendo que autores destas violências não possuíam vínculo formal com estas instituições –. Para solucionar tais problemas houve o incentivo ao policiamento (nos arredores e dentro da escola); colocação de grades nas janelas e aumento de muros e portões. Neste período, estudos brasileiros sobre o tema associam a definição de “violência escolar” com agressões contra o patrimônio e contra a pessoa (alunos, professores, funcionários etc.).

Porém, como afirmam Abramovay e Avancini (2000), a definição de violência pode se diferenciar de acordo com a idade, o sexo e o status social de quem se está definindo, por exemplo, o professor, o diretor ou o aluno.

Na década de 1990, outros estudos revelaram que as violências intramuros tinham origem em outras violências relacionadas à sociedade, presentes no cotidiano de crianças e jovens (SPOSITO, 2001). Constatou-se que as manifestações violentas se estabelecem por conta de diferentes fatores: insegurança; tráfico de drogas; instabilidade social; falta de perspectiva dos alunos quanto ao futuro; dimensão das escolas; número de alunos por sala e experiências vividas pelo alunado fora da escola.

Em 2012, ocorreu a publicação do *Mapa da Violência* (WAISELFISZ, 2012) abordando as crianças e adolescentes como foco de estudo, este material traz a afirmação conceitual de Michaud (1989) que diz sobre a violência no momento em que uma situação de interação, um ou vários atores atuam de forma direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou a mais pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais. Dados publicados no *Mapa da Violência* informam que, em 2012, foram registrados mais de 1.500 casos de violência ocorridos

em ambiente escolar, sendo que as faixas etárias variam de 1 a 19 anos, apresentando a maior incidência com as crianças de 10 a 14 anos, com 696 casos apontados (WAISELFISZ, 2012).

De acordo com a mesma fonte do total de casos de violência ocorridas em residência (5.991), bar (458), via pública (3629) e em outros locais (1194), das vítimas que foram atendidas pelo Sistema Único de Saúde, prevalece a violência física, que concentra 40,5% do total de atendimentos de crianças e adolescentes, principalmente na faixa de 15 a 19 anos de idade, onde representam 59,6% do total de atendimentos realizados nessa faixa etária, quanto autor da violência sofrida pelas crianças e adolescente, os pais são os que aparecem como principais responsáveis por esse tipo de violência; em segundo lugar, destaca-se a violência sexual, notificada em 20% dos atendimentos, com especial concentração na faixa de 5 a 14 anos de idade; em terceiro lugar, com 17% dos atendimentos, a violência psicológica ou moral; já negligência ou abandono foi motivo de atendimento em 16% dos casos, com forte concentração na faixa de 1 a 4 anos de idade das crianças (WAISELFISZ, 2012).

Considera-se importante a apresentação destes dados, pois entender que a questão das violências é estrutural e está presente em muitos lares, abrange diferentes idades e não se concentra apenas nas classes sociais mais desfavorecidas é de suma importância. As agressões e violências apresentadas nestes dados não ocorrem somente nas escolas, porém, tais interações sociais e situações violentas manifestam-se no comportamento dos estudantes e transpassam o âmbito privado. Ainda que os desdobramentos dos atos violentos ou a forma de enfrentamento de tais questões ocorra de maneira diferente e subjetiva.

No mesmo ano da publicação do *Mapa da Violência*, temos o trecho do Parecer nº 8 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que homologa as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, que diz:

Todos os dias os professores da rede pública precisam vencer a violência na própria sala de aula, o desrespeito, as agressões entre alunos, à discriminação de raça, de orientação sexual e de religião e nós não podemos ter um pacto de silêncio com essa situação que está presente em sala de aula. A escola tem de ser uma escola de valores, para termos uma cidadania plena no Brasil (BRASIL, 2012, p.1)

A sociedade por si é composta de diferenças e estas são refletidas no ambiente escolar. Stelko-Pereira e Williams (2010) apontam que estes diferenciais no âmbito escolar e os grupos que são afetados com mais frequência por violência e violência escolar, são as minorias, isto é, negros, homossexuais e até mesmo grupos com diferentes situações socioeconômicas.

Também, se presencia, nas últimas décadas, um alargamento do entendimento da violência, uma nova conceituação de suas peculiaridades em incluir e a nomear como violência acontecimentos. Exemplos disso são: as violências intrafamiliares contra a mulher ou as crianças; as violências simbólicas contra grupos, categorias sociais ou etnias; as violências nas escolas etc. Estamos em um tempo de transição em que as formas de violências que ficavam estritamente no privado estão migrando para a esfera do público, sendo merecedoras de sanção social.

Em relação à socialização no ambiente da escola, Spósito (1998) afirma que a

(...) violência é todo ato que implica a ruptura de um nexos social pelo uso da força. Nega-se, assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito (SPÓSITO, 1998, p.60).

Assim, a violência sai do âmbito jurídico para entrar na vertente social das interações entre os indivíduos, rompendo com um diálogo possível para a mediação (VILASSANTI, 2011).

Os espaços escolares não têm sido de interação, de formação do cidadão, de convivência entre pares, de construção do ser, infelizmente, este é um dado, conforme trabalhos acadêmicos de diversas áreas – Ciências Sociais, Psicologia ou Educação. Nesta perspectiva, Vilassanti (2011) afirma que:

[...] as representações sobre as interações sociais na escola se efetivam em um quadro de mutações e instabilidade, marcado por processos de afirmação e de desconstrução dos elementos interpretativos anteriormente construídos em torno das funções da escola e, especialmente, em torno da socialização escolar (VILASSANTI, 2011, p. 167).

A violência possui, pelo menos, duas vertentes: a de quem sofre e a de quem a pratica, as fronteiras se confundem o tempo todo. Desta forma, podemos dizer que os atores se alteram, dependendo da situação. Em alguns momentos quem está sendo oprimido, pode tornar-se opressor quando o ambiente ou circunstâncias são modificados, os alunos ora são vítimas ou protagonistas. O mesmo pode acontecer com os professores por não saberem lidar com os conflitos ou pelas exigências da equipe gestora, isto é, a burocracia imposta. Também cabe mencionar que em muitos casos as testemunhas de atos violentos podem contribuir para a ocorrência ou agravamento desses atos. Encontram-se muitos sujeitos que incentivam a violência ou ficam observando de maneira pacífica, como algo curioso ou divertido (PINHEIRO, WILLIAMS, 2009; STELKO-PEREIRA, WILLIAMS, 2010).

2.3.1 Violências simbólicas: aquilo que não está explícito

A definição de violência simbólica remonta à obra “*A reprodução*”, que foi publicada por Bourdieu e Passeron, em 1970. Os autores questionam os ideais de mobilidade social e de liberdade que a escola proporciona aos indivíduos. Assim, nesta definição de violência simbólica nos apresentam um significado que diverge daquela que por vezes compreendemos por violência. Ao pensar em violência, temos em mente atos que nos remetem ao uso da força física, da dominação, do poder e a imposição. A violência em suas diferentes definições: física, psicológica, sexual, patrimonial é causadora de sofrimento e danos para aqueles que a vivenciam. Nas palavras de Bourdieu (2003):

[...] **violência simbólica é essa coerção que se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante** (e, portanto, a dominação) quando ele não dispõe, para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua relação com ele, mais que de instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, **fazem esta relação ser vista como natural**; ou, em outros termos, quando os esquemas que ele põe em ação para se ver e se avaliar, ou para ver e avaliar os dominantes (elevado/baixo, masculino/feminino, branco/preto, rico/pobre, etc.) **resultam da incorporação de classificações, assim naturalizadas, de que ser social é produto** (BOURDIEU, 2003, p. 47 – grifos nossos).

A violência simbólica se manifesta nas relações de poder, sua presença encontra-se nos mais diversos espaços e nas mais distintas atitudes, resultado de preconceitos e discriminações naturalizados em todos os setores da sociedade. A violência simbólica é imposta, porém, a força exercida sob os sujeitos não é percebida, sendo encoberta por significações muitas vezes vistas como legítimas e baseadas em uma concordância, que apoia o discurso daqueles que a praticam e também daqueles que a sofrem. O problema da violência simbólica é não ser percebida como uma força e/ou prática violenta, que agride e cria marcas naqueles que a sofrem (PINO, 2017).

Morrone e Oshima (2016) nos informam sobre a perspectiva de que

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. Assim, o conceito por trás do diagnóstico participativo é uma forma de começar a melhorar a realidade escolar. (MORRONE e OSHIMA, 2016 – grifos nossos).

É de senso comum acreditar que somente os estudantes são autores de violências, pois nos esquecemos das violências simbólicas, como evidenciaram as autoras (2016). Os jovens, por vezes, não são os únicos a praticá-las, mas são os primeiros a sofrerem com violências que os fragilizam.

É possível perceber que o conceito de violência está muito além dos atos violentos e perpassa a ideia de ser praticada apenas pelos discentes.

Enquanto a utilização da força bruta como alternativa para a resolução de conflitos é visível e percebida, não se constata o mesmo em relação à violência simbólica, que acaba por dominar e excluir por meio da linguagem e não do ato em si, “pelo poder das palavras negam, oprimem ou destroem psicologicamente o outro” (ZALUAR; LEAL, 2001, p. 45).

No estudo sobre *Os discursos sobre violência nos programas da educação do Estado de São Paulo*, Pino (2017) afirma que:

(...) a violência simbólica é insensível ou invisível porque sua existência está intrinsecamente associada ao desconhecimento da relação de violência. Os efeitos simbólicos da dominação só existem porque dominados e dominantes partilham de um mesmo esquema de percepção, pensamento e de ação. Essa é a condição para que a dominação simbólica ocorra (PINO, 2017, p. 47).

Brandt (2014) apresenta uma definição para a violência simbólica como sendo a de

(...) não violência física, mas sim um modo de agressão que se reflete, muitas vezes, como forma de coação, na qual a classe dominante procura determinar o que pode ser considerado importante dentro de cada cultura (BRANDT, 2014, p. 16).

Entende-se que a violência é algo explícito, que pode ser percebido pela vítima, porém, há a ocorrência da violência simbólica que é muito mais sutil e de difícil absorção no conceito de violência e conseqüentemente, violência escolar. Odalia (2014) afirma que:

Nem sempre a violência se apresenta como um ato, como uma relação, como um fato, que possua estrutura facilmente identificável. O contrário, talvez, fosse mais próximo da realidade, ou seja, o ato violento se insinua, frequentemente, como **um ato natural, cuja essência passa despercebida**. Perceber um ato como violento demanda do homem um esforço para superar sua aparência de ato rotineiro, natural e como que inscrito na ordem das coisas (ODALIA, 2014, p. 22-23 – grifos nossos).

Segundo Pino (2017) as formas físicas de violência são as que mais chamam atenção, por sua dramaticidade, porém,

[...] as [violências] simbólicas se revelam mais perversas, pois atingem o homem no seu próprio ser. É o caso, por exemplo, de várias formas de exclusão social que se perpetuam historicamente afetando milhões de habitantes aos quais se nega na prática os direitos humanos fundamentais reconhecidos pela teoria (PINO, 2017, p. 770).

Para Abramovay a violência simbólica na escola se manifesta por:

A violência simbólica é a mais difícil de ser percebida. Porque é exercida pela sociedade quando esta não é capaz de encaminhar seus jovens ao mercado de trabalho, quando não lhes oferece oportunidades para o desenvolvimento da criatividade e de atividades de lazer; quando as escolas impõem conteúdos destituídos de interesse e de significado para a vida dos alunos; ou quando os professores se recusam a proporcionar explicações

suficientes, abandonando os estudantes à sua própria sorte, desvalorizando-os com palavras e atitudes de desmerecimento. Violência simbólica também pode ser contra o professor quando este é agredido em seu trabalho pela indiferença e desinteresse do aluno (ABRAMOVAY, 2002, p.335).

A violência simbólica está associada a um processo de desconhecimento da relação de violência, tornando-se em muitos casos sua existência invisível ou insensível aos olhos tanto dos que a sofrem, quanto dos que a praticam. É importante dar ênfase ao fato de que os efeitos simbólicos da dominação perduram, ao passo que tanto dominados, quanto dominantes compartilham de um mesmo esquema de percepção, ação e pensamento. A violência simbólica, então, passa a naturalizar e legitimar relações de poder e dominação, que acabam por ser vistas como algo natural.

Os dominados aplicam categorias construídas do ponto de vista dos dominantes às relações de dominação, fazendo-as assim ser vistas como naturais. [...] A violência simbólica se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, à dominação), quando ele não dispõe, para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua relação com ele, mais que de instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem esta relação ser vista como natural; [...] resultam da incorporação de classificações, assim naturalizadas, de que seu ser social é produto (BOURDIEU, 1999, p. 46-7).

Neste sentido, podemos afirmar que o meio educacional também tem a manifestação de violências simbólicas, porque uma cultura de classe ou dos grupos dominantes é imposta de maneira universal e naturalizada. A estrutura de classe é reproduzida no interior da escola quando existe um arbitrário cultural da classe dominante sem que ocorra um questionamento por parte dos dominados.

Esta relação torna-se violenta devido à aceitação dos grupos dominados. O não conhecimento desta perspectiva de dominação acaba por legitimar que a cultura de um grupo particular seja reconhecida como verdadeira e legítima, não havendo a percepção de que esta imposição é violenta. Portanto, a violência simbólica não é algo explícito, que é percebido pela vítima de forma imediata, esta violência possui uma forma muito sutil de dominação.

Para Odalia (2014), a violência não é sempre apresentada como um ato em si, mas sim como uma relação, e por este motivo, suas causas e efeitos acabam por serem reconhecidas como um ato natural, que passa despercebido e não é considerado como um ato violento, ainda que simbólico.

Quando tratamos de concepções de estudantes jovens sobre violência escolar, devemos ressaltar que ela se manifesta em diferentes perspectivas, em alguns casos aparecendo com uma violência explícita, como por exemplo, uma agressão física. Neste caso, a violência simbólica só pode ser percebida, quando trabalhamos com os discentes em Oficinas de Experimentações (esta metodologia de pesquisa intervenção será detalhada mais a frente).

As regras estabelecidas e impostas – em hábitos culturais e por fim nas normas de uma sociedade que já se apresenta de maneira desigual – em muitos aspectos é o comum, mas cabe aos educadores perceberem suas falhas e omissões, com vistas à desnaturalizar práticas que podem ser consideradas violências simbólicas e que marcam não somente a trajetória escolar de alunos, mas também a formação de sua cidadania.

2.4. Violências nas relações interpessoais: em foco a família e amigos

Neste tópico buscou-se trazer uma abordagem em relação às relações interpessoais que não estão relegadas somente aos espaços escolares, mas também a toda e qualquer convivência em sociedade. Tratamos de questões que perpassam pela violência intrafamiliar e como tais situações influenciam as relações interpessoais dentro da escola, também abordamos algumas pesquisas da área de psicologia e como tais estudos descrevem as questões da violência escolar, além de elucidar a importância de órgãos colegiados na tomada de decisões que sejam coerentes para um coletivo.

De acordo com Pereira, Conceição e Borges (2017), as informações sobre as diretrizes do Conselho Tutelar, dentro das determinações do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), no artigo 5º, trazem os casos de violências sofridas pelas crianças e jovens no âmbito familiar. É na escola que as violências acabam sendo notificadas, como casos de abusos sexuais, por maltratos, negligência etc. e estas são notadas e denunciadas, muitas vezes, por profissionais da educação que não se sentem preparados, e nem institucionalmente amparados para enfrentar essas situações que surgem no cotidiano escolar (PEREIRA, CONCEIÇÃO, BORGES, 2017, p. 65).

Segundo Minayo (1994), quando se comete violência contra crianças ou adolescentes, na verdade, há uma negação de seus direitos, em serem tratados como sujeitos de direitos, como sujeitos que estão em crescimento e desenvolvimento, por isso, por vezes, não diferenciam autoridade com a violência.

Para Ristum (2010), conforme pesquisas feitas nos anos de 2006 e 2007, nos relatos de profissionais da educação aparecem à preocupação com relação aos efeitos da violência doméstica sobre comportamentos disciplinares e acadêmicos de seus alunos. Ainda sobre a percepção dos professores para a violência dentro das salas de aula, segundo Pereira, Conceição e Borges (2017), existe uma desnaturalização do olhar docente para as questões que envolvem violência, e cabe à escola fomentar várias discussões, com o propósito de refletir sobre o tema e acompanhar com responsabilidade todos os envolvidos, para não culpabilizar o discente pela violência sofrida.

O enfrentamento da situação de violência intrafamiliar contra as crianças e adolescentes não pode ser analisado por um único profissional, visto que envolve crenças e valores, despertando, inclusive em algumas situações dúvidas e temores. Por isso, é necessário um apoio institucional para as situações de violência sofrida pelos alunos, bem como o apoio de outros profissionais, como os psicólogos. Em relação aos fatores que desencadeiam atos violentos, Farrington (2002) nos traz a perspectiva da psicologia que afirma que,

Dentre os principais fatores psicológicos que levam a prever violência juvenil estão à hiperatividade, impulsividade, controle comportamental deficiente e problemas de atenção. Por outro lado, o nervosismo e a ansiedade, estão negativamente correlacionados à violência (FARRINGTON, 2002, p. 30).

Além de psicólogos, os educadores podem contar com o apoio da equipe do Conselho Tutelar e, dependendo do caso, da Delegacia e do Ministério Público que tem a função de acolhimento das denúncias trazidas pelos alunos e apoio aos envolvidos pela violência sofrida.

No caso da violência ser contra o professor tendo o aluno como causador do ato violento, o amparo pode vir da Secretaria de Educação, dando suporte e proteção ao docente. Para Luiz (2016), os Conselhos Escolares – colegiado da escola composto por vários segmentos de dentro e de fora da instituição (professores, diretoria, funcionários, alunos e pais) –, pode ajudar muito nestas relações interpessoais, com o propósito de obter uma gestão democrática, deliberando para o coletivo. Assim, segundo Luiz (2016), o Conselho Escolar visa motivar a

(...) redefinição de valores, entendimentos, consensos que se façam a partir de perspectivas capazes de valorizar o papel de cada um na construção de uma escola particular e viva no entendimento/ encaminhamento de suas vivências, sempre educativas (LUIZ, 2016, p. 34).

Quanto à função da escola, esta cabe cumprir um papel reprodutor de agentes sociais, pois, professores sozinhos não conseguem resolver os problemas de violências nas relações interpessoais e, conseqüentemente, na escola. Trazer o tema para o debate e chamar a atenção para a importância dos direitos das crianças e adolescentes é o papel da escola. Este deve ser realizado em conjunto,

com toda a comunidade escolar, para pelo menos haver a identificação de conflitos existentes e o auxílio às vítimas (PEREIRA, CONCEIÇÃO, BORGES, 2017).

Outra forma de acontecer às violências nas relações interpessoais está evidenciada nos relacionamentos entre os estudantes. Como já retratamos o *bullying* é um comportamento negativo intencional, que se manifesta de maneira contínua com um sujeito que tem dificuldades de se defender sozinho dos ataques sofridos (OLWEUS, 2011). Alguns dos fatores associados ao *bullying* estão na criação familiar – grande incidência de conflitos, violências e discussões entre os pais e familiares, que pode influenciar a criança a criar relações inseguras e conseqüentemente reproduzir tais relações pela prática do *bullying* com seus pares –.

Nas relações entre os alunos, não necessariamente o uso da força física é a característica principal, principalmente aqueles que cometem o *bullying*, o que deve ser levado em consideração como prática é um padrão de reações agressivas, sejam elas resultantes de força física ou agressões verbais contínuas (OLWEUS, 2011).

É possível citar outra definição de *bullying* em que há o uso da agressão à vítima, sendo provável causar dor física ou angústia emocional. Também podemos observar a tensa relação de poder que existe entre vítima e o autor do *bullying* (PEARCE; THOMPSON, 1998). Em diversas pesquisas é possível perceber algumas características em comum dos autores do *bullying*. Em muitos casos aqueles que praticam tais agressões possuem boa autoestima, são exemplos de força física e se demonstram bem resolvidos emocionalmente. Também são características dos agressores não terem muito controle de seus impulsos, apresentar um grande grau de agressividade, valorizarem as formas de violência como uma qualidade de sua personalidade e demonstrarem características de liderança em grupo (PEARCE, THOMPSON, 1998)

A questão das vítimas ou alvos do *bullying* pode ser caracterizada por meio de estudantes que são colocados em situações vexatórias, estas podem passar desde contato físico, abuso verbal, calúnias, gestos rudes e até mesmo a exclusão do grupo, entre outros tipos de violência (MOURA, CRUZ e QUEVEDO, 2011).

Ainda que em muitos casos o *bullying* possa ser encadeado por aspectos da aparência física da vítima, esta não deve ser considerada a única causa para as ocorrências destes casos de agressão, também podemos associar que crianças que apresentam comportamento mais quieto e reservado, que não são agressivas, que são cuidadosas e sensíveis podem ser potenciais alvos para a prática de atos violentos (AGUIAR e BARRERA, 2017).

Ao associarmos o *bullying* a atos violentos percebemos que o assunto deve ser discutido levando-se em consideração que há uma grande incidência dessas situações entre os jovens, principalmente, na pesquisa empírica que realizamos na escola investigada, a palavra aparece como algo que virou senso comum.

Podemos perceber que não é tarefa simples e fácil conceituar as violências, porém, foi possível com a ajuda de autores das ciências humanas que entendêssemos com mais clareza sobre a temática. Também foram abordadas, nesta seção, as questões das violências escolas, fossem elas *na/da/à* escola (Charlot, 2004), a violências simbólicas também foram conceituadas, em um esforço para que entendamos que estas são parte constitutiva das relações estabelecidas nas escolas e, por consequência, na sociedade.

Conclui-se esta seção, com a certeza de que as questões das violências, do *bullying*, nas relações interpessoais, na escola e na sociedade acontecem nas esferas micro e macro. Finalizamos este item sem uma definição única sobre as violências, mas com a clareza de que todos os significados e conceituações são extremamente importantes para analisarmos as concepções de estudantes com relação ao que entendem sobre violências, de forma mais esclarecida.

Este estudo se constitui como uma pesquisa qualitativa com caráter exploratório, portanto, além do levantamento do referencial teórico, tivemos uma parte empírica da pesquisa, para que o objetivo de pesquisa fosse respondido, fez-se necessário que estes estudantes fossem ouvidos para que ocorresse o diálogo entre o referencial teórico e as concepções dos estudantes.

A seguir, na Seção 2 descrevemos como ocorreu a parte empírica deste estudo, descrevendo os procedimentos metodológicos utilizados.

SEÇÃO 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, relatamos a metodologia da pesquisa e os instrumentos metodológicos que nos ajudaram a responder as indagações desta investigação: quais são as concepções de estudantes do 8º e 9º Anos do Ensino Fundamental sobre as violências na sociedade, na escola e nas relações interpessoais? E como criar um vínculo – relação de confiança – com os participantes da pesquisa?

Fez-se necessário realizar uma investigação empírica, por isso estivemos durante o segundo semestre de 2017 e primeiro semestre de 2018, na Escola Estadual de Ensino Integral “Educar”⁴ localizada no interior do estado de São Paulo.

Para a elaboração dos procedimentos metodológicos desta pesquisa nos indagamos sobre: qual é a melhor maneira de descrever a coleta dos dados e conseqüentemente relatá-la ao leitor? O fato que tivemos que assumir foi que “Não há uma Única Maneira Certa” (BECKER, 2015) de fazer. Poderíamos ter tomado muitos caminhos metodológicos para escrever sobre os dados coletados, e posteriormente analisá-los, optamos por relatar as duas etapas de coleta, imprimindo assim as contribuições que cada uma delas trouxe para o trabalho, enriquecendo-o de maneira singular.

Segundo Becker (2015),

Os escritores consideram a **organização do texto um problema** também, porque imaginam que **apenas uma das maneiras é a Certa**. Não se permitem ver que todas as várias maneiras de organização em que conseguem pensar **têm algum mérito e que nenhuma é perfeita**. Quem acredita na perfeição platônica não gosta de concessões pragmáticas e só as aceita quando a realidade os obriga a isso – por exemplo, a necessidade de terminar um artigo ou uma tese. [...] Como se dispõem do geral ao particular e parecem não aderir a nenhuma maneira específica de pensar sobre o tema. Agora você precisa dispô-los para que ao menos pareçam **avançar de um ponto a outro seguindo uma lógica**, compondo algo que um leitor possa reconhecer como um argumento razoável. Como fazer isso? [...] Logo verá que há mais de uma maneira, mas não muitas mais, de montar seu argumento. **As maneiras não são idênticas, pois enfatizam partes diferentes de sua análise**. (BECKER, 2015, p. 58 – grifos nossos)

Portanto, com este pensamento de criar uma seção de procedimentos metodológicos que descrevesse o percurso desta pesquisa, optamos por subdividir a Seção 3 da seguinte maneira: na primeira parte, apresentamos o universo da pesquisa, isto é, dados referentes à legislação das Escolas de Tempo Integral do Estado de São Paulo e mais especificamente da escola participante

⁴ “Educar” foi um nome fictício que estabelecemos para a escola onde a pesquisa foi desenvolvida.

da pesquisa. Na segunda parte, os procedimentos metodológicos são descritos, com esclarecimentos sobre as duas etapas de realização da coleta de dados, tais como: descrição de como a disciplina eletiva foi concebida no âmbito de um projeto de extensão e os procedimentos metodológicos realizados nesta primeira coleta de dados. Também abordamos como ocorreu a segunda etapa de coleta de dados, ou seja, a realização dos grupos focais, explicitando como os estudantes foram escolhidos para participar da segunda etapa da pesquisa.

Esta investigação tem como objeto de estudo as violências, e como objetivo geral analisar as concepções de jovens estudantes sobre situações de violências na sociedade, na escola e nas relações interpessoais, assim, caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa.

Segundo Calder (1977), os métodos qualitativos possibilitam três grandes categorias ou abordagens: exploratória, fenomenológica e clínica. Esta pesquisa com abordagem exploratória buscou compreender as concepções de sujeitos sobre o tema das violências, promovendo um diálogo entre o referencial teórico e o material empírico coletado.

De forma geral, os métodos qualitativos são menos estruturados e proporcionam um relacionamento mais longo e flexível entre o pesquisador e os entrevistados, assim, lidam com informações mais subjetivas, amplas e com maior riqueza de detalhes do que os métodos quantitativos. Ao descrever como antropólogos e sociólogos realizam pesquisas de campo, Becker (2015) relata que,

[...] é típico que tenham problemas em estabelecer e manter relações com pessoas que lhes permitam observar o que querem por um longo período de tempo. Os obstáculos e adiamentos, enquanto você negocia tais arranjos, podem desanimar. Mas os pesquisadores de campo experientes sabem que as dificuldades fornecem pistas importantes sobre a organização social que querem entender. A maneira como as pessoas reagem a um estranho que quer estudá-las revela algo sobre sua organização e a maneira como vivem. (BECKER, 2015)

Portanto, ao optar por estabelecer um contato relativamente longo (dois semestres letivos) com os estudantes participantes da pesquisa buscamos estabelecer relações de confiança. Os estudantes sentiam que ainda que estivessemos presentes na escola como pesquisadores, também éramos uma forma de possibilitar a expressão de seus pensamentos, opiniões e concepções sobre os mais diferentes assuntos, e entre eles, estavam as questões das violências.

Por se tratar de uma temática polêmica era fundamental obter essa confiança, visto que os participantes tinham apenas de 13 a 16 anos de idade. Para que relatassem sem medo o que pensavam e/ou sentiam a respeito das violências precisamos estabelecer laços de confiança –

pesquisador (um sujeito desconhecido) e alunos do Ensino Fundamental – e superar essa problemática. A preocupação ocorreu devido à elucidação de outras pesquisas, que trataram da mesma temática, e relataram ter certa dificuldade em abordar jovens nessa idade.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), uma investigação qualitativa refere-se à coleta de dados relativos a pessoas, conversas, locais e com complexidade nos resultados estatísticos. Ainda segundo os autores, esses dados são normalmente recolhidos em contextos naturais, sem que seja necessário se levantar ou tentar comprovar hipóteses ou quantificar variáveis, com busca na compreensão de entender os diversos aspectos dos sujeitos e os fenômenos em sua complexidade.

Portanto, com o intuito de estabelecer este vínculo entre pesquisadora e estudantes, a forma encontrada para adentrar a escola – e no decorrer do processo desenvolver a pesquisa – foi por meio de um projeto de extensão, propiciando uma disciplina eletiva na Escola Estadual de Ensino Integral “Educar”, idealizada por professores do Departamento de Educação da UFSCar e da escola estadual, chamado: “Experimentação Visual na Fotografia e no Cinema: Cultura e Educação”.

Nos próximos tópicos abordaremos de forma mais detalhada primeiramente o universo da pesquisa, bem como os dois procedimentos metodológicos utilizados para a coleta de dados, ou seja, a primeira etapa que consiste na criação de exercícios audiovisuais com os estudantes do Ensino Fundamental – anos finais e a etapa dos grupos focais.

3.1. Universo da Pesquisa

A Escola Estadual de Ensino Integral onde ocorreu a pesquisa empírica localiza-se em um município do interior paulista, que possui uma Diretoria de Ensino e Região com 46 escolas estaduais sob sua responsabilidade. Desse total de escolas, apenas duas fazem parte do novo modelo da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE/SP) chamado Programa Ensino Integral – Escola de Tempo Integral.

Segundo as Diretrizes do Programa de Ensino Integral instituído pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012, este projeto proporciona que adolescentes e jovens ingressem em uma escola que desenvolva suas potencialidades, ampliando suas perspectivas de autor realização e incentivando o exercício de uma cidadania autônoma, solidária e competente.

A educação de ensino integral defende uma escola de qualidade, que considere o acesso a diversos recursos culturais, além de uma metodologia dos processos de ensino e aprendizagem que

valorize a diversidade e a utilização de novas tecnologias que proporcionam uma nova visão da forma de ensinar e aprender dentro da escola.

As instituições que participam desse programa priorizam além dos conteúdos acadêmicos, também os conteúdos socioculturais e vivências direcionadas para a qualidade de vida, com vistas a uma convivência solidária e um olhar sensível em relação ao mundo, que está sempre em constante mudança.

O Programa de Ensino Integral define um modelo de escola que deve propiciar aos seus alunos, além das aulas que constam no currículo escolar, oportunidades para aprender e desenvolver práticas que irão apoiá-los no planejamento e execução do seu Projeto de Vida que é um

[...] meio de motivar os alunos a fazerem um bom uso de suas oportunidades educativas. Aos educadores cabe a tarefa de apoiar o projeto de vida de seus alunos e garantir a qualidade dessas ações (BRASIL, 2012, p. 18).

Neste sentido, as instituições de ensino devem buscar novas metodologias, modelos pedagógicos e de gestão escolar, como instrumento de planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades realizadas na comunidade escolar.

A escola Educar segue essas diretrizes, buscando desenvolver “projetos e ações que asseguram as condições de melhoria da qualidade de ensino e cumprimento da sua política educacional” (BRASIL, 2012, p. 9). Portanto, encontramos nesta instituição espaço possível para desenvolver esta pesquisa, visto que uma das etapas desta pesquisa foi à elaboração⁵ do projeto de extensão “Experimentação Visual na Fotografia e no Cinema: Cultura e Educação”, para ouvir os estudantes e para buscar reflexões sobre as violências sob o olhar dos próprios alunos, em conjunto com um grupo maior de pesquisadores da UFSCar.

Baseado no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, este Programa Ensino Integral propicia ao currículo uma parte diversificada que fornece diretrizes para a concepção das disciplinas eletivas no Ensino Integral. Essas disciplinas eletivas são um dos componentes da parte diversificada e, devem promover o enriquecimento, a ampliação e a diversificação de conteúdos, temas ou áreas do Núcleo Comum.

⁵ Esta extensão foi elaborada em conjunto, com coordenação de dois professores do Departamento de Educação da UFSCar, e desenvolvida por um grupo de pesquisadores da UFSCar.

No currículo do Ensino Integral as disciplinas eletivas ocupam um lugar central no que tange à diversificação das experiências escolares, com espaços privilegiados para a experimentação, a interdisciplinaridade e o aprofundamento de estudos. Por meio delas é possível o desenvolvimento das diferentes linguagens, plástica, verbal, matemática, gráfica e corporal, além de proporcionar a expressão e comunicação de ideias e a interpretação e a fruição de produções culturais. A cada semestre a escola oferece aos alunos um conjunto de opções de disciplinas eletivas. No ensino fundamental poderiam ser agrupados alunos do 6º e 7º anos e do 8º e 9º anos. No ensino médio poderiam ser agrupados alunos dos três anos.

3.2. Primeira etapa da pesquisa: Projeto de extensão e disciplina eletiva

O objetivo geral desta dissertação era ouvir as concepções dos jovens do Ensino Fundamental – séries finais sobre as questões das violências na sociedade, na escola e nas relações interpessoais. Para que este projeto fosse concretizado e mais do que isso, para que tivéssemos acesso aos estudantes e ao espaço escolar, a pesquisadora fez parte do grupo de pesquisa denominado “Oficinas de Experimentação: Análise de processos criativos e produções audiovisuais na escola”.

Este projeto de extensão tinha como objetivo analisar os discursos e identificar elementos constitutivos do referencial estético, artístico e cinematográfico em processos criativos e nos produtos audiovisuais feitos pelos estudantes de Ensino Médio e de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental que abordem a temática da violência escolar e direitos humanos. Abordando diferentes temáticas que perpassem pelos direitos humanos e pelas questões das violências e violências escolares.

Neste contexto, no segundo semestre do ano de 2017, o grupo de pesquisa – “Oficinas de Experimentação: Análise de processos criativos e produções audiovisuais na escola” – iniciou as atividades do projeto de extensão em parceria com a Escola Educar. Foi criada então a disciplina em caráter eletivo “Experimentação Visual na Fotografia e no Cinema: Cultura e Educação”, com um total de 35 alunos, entre estudantes do 8º e 9º Anos Finais do Ensino Fundamental, faixa etária de 13 a 16 anos de idade (na época da pesquisa). Este estudo foi devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFSCar sob o número 79224317.7.0000.5504. O projeto de

extensão abarcou diferentes pesquisas, porém, o recorte desta investigação foi tratar das concepções de estudantes sobre situações de violências.

Para a realização da Oficina de Experimentação durante a disciplina eletiva, os alunos foram divididos em três pequenos grupos, com uma mediadora para cada grupo. A carga horária total do projeto de extensão foi de 25 horas, distribuídas em 15 encontros semanais planejados para acontecerem sempre às sextas-feiras, com a duração de 1 hora e 40 minutos por encontro, que aconteceram no período vespertino.

A preparação para a realização da Oficina de Experimentação aconteceu sob a orientação dos dois professores coordenadores da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar⁶, ou seja, além das horas de trabalho direto com os estudantes, trabalhamos 30 horas planejando as atividades que seriam executadas na escola, bem como discussões sobre referencial teórico pertinente para a elaboração dos exercícios de criação. Também faziam parte da atividade de extensão 60 horas de trabalho designadas para o tratamento e trabalho das imagens produzidas pelos participantes da pesquisa durante as oficinas.

O processo de criação dos exercícios audiovisuais tomou forma levando-se em conta o aporte teórico do material “Cadernos do Inventar com a Diferença – cinema, educação e direitos humanos”. O material diz que,

Com estes cadernos imaginamos ser possível um trabalho colaborativo, sem competição, atento ao outro, aberto às diferenças e aos modos de vida que constituem as nossas comunidades, em suma: nos concentramos em processos do cinema com a educação em que o direito à diferença seja estimulado construindo o que nos mantém juntos: a possibilidade de criarmos coletivamente (MIGLIORIN, 2015).

Com esse material, as ideias do grupo de extensão e o espaço cedido pela direção da escola pudemos escutar atentamente os estudantes e todos as suas concepções sobre diversos assuntos, sobre suas vidas e vivências, suas concepções a respeito da escola, dos colegas, das comunicações, do cinema, da educação e também, é claro, das situações de violências.

A dinâmica dos encontros consistiu, primeiramente, em rodas de conversa em que os alunos eram convidados a debater sobre experiências e opiniões da temática proposta. Nos primeiros trinta minutos, os estudantes refletiram sobre uma das violências específicas. Em seguida, nos próximos vinte minutos, apresentavam-se as regras para realizar o exercício de criação com a finalidade de

⁶ O grupo de trabalho desta primeira etapa da coleta de dados incluía os dois docentes da UFSCar, bem como uma aluna da graduação (UFSCar), 3 alunos da pós-graduação (PPGE – UFSCar – nível mestrado), uma pessoa externa e 3 professores da escola Educar.

produzir um material audiovisual (por meio do celular). Neste momento, os alunos deveriam se organizar na distribuição de tarefas, como: definição do enredo; do diretor de cena; dos participantes; da produção de figurino (se houvesse) etc. E por fim, os audiovisuais eram gravados e assistidos por todos do grupo.

Nos encontros, os educandos foram os realizadores, mas ao mesmo tempo, observadores do espaço e dos colegas de modo diferente. Isso oportunizou momentos de integração e organização entre os estudantes, além de momentos de conversa e reflexão, que foram incentivados pelo material de Migliorin (2015);

É no fazer cinema, lidando com seu entorno, com a alteridade e com as diferenças que adultos e crianças trabalham e inventam juntos. É durante o processo que descobrimos a força que existe em criar um ponto de vista sobre o mundo ou um lugar para ouvir aquilo que nunca havíamos parado para escutar (MIGLIORIN, 2015).

Não nos atentamos de maneira mais direta às questões do cinema ou da análise dos materiais produzidos, nos cabia prestar atenção nesta escuta sensível ao que os estudantes tinham a nos dizer e que primeiramente retrataram em suas produções audiovisuais, que posteriormente foram usadas como “material disparador” para os grupos focais.

A realização de tais exercícios tornou-se uma experiência interessante porque os alunos puderam produzir, se (re)conhecer em suas produções e ter contato direto com suas experiências e vivências em relação às violências na sociedade, na escola e nas relações interpessoais, produzindo imagens fotográficas ou cinematográficas, conversando sobre a dinâmica de planejamento para a produção dessas imagens e nas rodas de conversa em que os assuntos sobre as violências foram tratados.

Ao conversar durante o processo de produção audiovisual, bem como produzir vídeos, imagens cinematográficas, os discentes refletiram sobre as violências de forma diversificada, com segurança de expressarem seus sentimentos e opiniões. Cada exercício de produção trabalhado na Oficina de Experimentação desta disciplina eletiva encontra-se no Apêndice 1.

A disciplina eletiva apresentou um grande potencial em auxiliar – na perspectiva reflexiva – que assuntos transversais fossem discutidos na escola, no nosso caso, a questão das violências. Com esta aproximação, houve confiança dos alunos em relatarem as mais sutis formas de violência em seus cotidianos. Foi um canal de comunicação aberto que propiciou o diálogo de diferentes ideias de forma bastante participativa e democrática. Foram produzidos 12 audiovisuais, e destes escolhemos três, isto é, uma produção de cada grupo que participou da disciplina eletiva para que

fossem utilizados como vídeos disparadores dos grupos focais. Tais vídeos eram exibidos no início dos grupos focais, como forma de aguçar e enriquecer as discussões que seriam feitas naquele encontro.

A primeira parte da pesquisa foi importante pois foi uma criação coletiva. Primeiramente entre os participantes do projeto de extensão, ou seja, professores da universidade e da escola Educar, alunos da graduação e pós-graduação. Em um segundo momento, entendemos que seria interessante para a construção desta dissertação elaborar e aplicar grupos focais (com alunos que participaram desta eletiva) para que pudéssemos retomar as conversas e compreendermos suas concepções sobre situações de violências na sociedade, na escola e nas relações interpessoais. Esta decisão metodológica nos leva à segunda etapa de coleta de dados empíricos desta pesquisa.

3.3. Segunda etapa da pesquisa: Os grupos focais

A técnica do grupo focal é utilizada em pesquisas qualitativas e em investigações nas áreas de ciências humanas e sociais. A coleta de dados é realizada por meio da interação discursiva entre grupos humanos, em pesquisas que tenham como foco a percepção dos participantes considerando suas crenças, opiniões, atitudes e comportamentos em relação a um tema ou evento que esteja relacionado com as experiências pessoais dos sujeitos do grupo focal e/ou seja de interesse de pesquisadores.

Historicamente, os primeiros grupos focais foram utilizados como técnicas de marketing, nos Estados Unidos da América do Norte, em 1920. Em 1950, Robert K. Merton (1910-2003) deu início da ferramenta de abordagem por grupos focais buscando estudar as reações humanas quanto às propagandas de guerra. Posteriormente, já no final do século XX, os grupos focais passaram a ser utilizados na área das ciências sociais e humanas em geral (GATTI, 2005). A conceitualização de grupo focal apresentados na literatura apresentam muitas semelhanças, mas, como afirma Leitão (2003), cada autor percebe algum fator particular que singulariza a sua definição. Assim, trazemos alguns exemplos de forma a oferecer uma visão geral do tema.

Segundo Morgan (1997), grupos focais como sendo uma técnica de pesquisa com a função de coletar dados, por meio das interações do grupo que se reúnem para a discussão a respeito de um tópico específico apresentado pelo pesquisador. Desta forma, como técnica, ela caracteriza-se como uma ação intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade. O

autor nos informa também que o termo grupo está relacionado às questões quanto ao número de participantes, às sessões semiestruturadas e contando com a presença da figura do moderador que tem a função de coordenar e liderar tanto as atividades quanto os participantes. Já o termo focal refere-se a coleta de informações sobre um tema específico.

Veiga e Gondim (2001) acrescentam que essa técnica pode também se caracterizar como um recurso para a compreensão do processo de construção de atitudes, percepções e ações sociais dos grupos humanos.

Para Gatti (2005), a técnica do grupo focal é uma metodologia baseada nos trabalhos que são desenvolvidos com grupos humanos, que tem sido utilizado com frequência no campo da psicologia social e em pesquisas na área da educação, sociologia, antropologia, comunicação, entre outras, e na avaliação de programas de intervenção na comunidade. Quanto à característica dos participantes dos grupos focais é importante que os sujeitos escolhidos discutam e cometem uma temática por encontro, a partir de sua experiência pessoal. Trabalhar com os grupos focais, na opinião de Gatti (2005) é enriquecer a coleta de dados em virtude do meio em que as respostas são obtidas para um tema apresentado pelo pesquisador e assim, recolher informações sobre o que as pessoas pensam e agem em determinadas situações, tendo a possibilidade de estarem livres para a exposição das ideias e concepções.

A discussão do grupo focal, segundo Dias (2000), deve acontecer numa atmosfera agradável e informal, capaz de colocar seus participantes à vontade para expor ideias, sentimentos, necessidades e opiniões. Quanto ao objetivo central dos grupos focais, o autor (2000, p. 3) afirma que este deve ser o de “identificar percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos participantes a respeito de um determinado assunto, produto ou atividade”.

Por sua vez Caplan (1990), que pertence à outra área do conhecimento, define que os grupos focais referem-se a um grupo pequeno de pessoas que se reúnem de modo a avaliarem conceitos e para meio de identificação de problemas, constituindo, assim, uma ferramenta muito utilizada para as pesquisas na área de marketing, quando se pretende perceber a reação dos consumidores para novos serviços ou produtos.

Nas explicações de Gomes e Barbosa (1999):

Um grupo focal (GF) é um grupo de discussão informal e de tamanho reduzido, com o propósito de obter informações de caráter qualitativo em profundidade. É uma técnica rápida e de baixo custo para avaliação e obtenção de dados e informações qualitativas, fornecendo aos gerentes de projetos ou instituições uma grande riqueza de informações qualitativas sobre o desempenho de atividades desenvolvidas, prestação de serviços, novos produtos ou outras questões (GOMES e BARBOSA, 1999, p.1).

Quanto à mediação a ser feita no transcorrer dos encontros do Grupo Focal, Gomes e Barbosa (1999) afirmam:

O moderador do grupo focal levanta assuntos identificados num roteiro de discussão e usa técnicas de investigação para buscar opiniões, experiências, ideias, observações, preferências, necessidades e outras informações. O moderador incentiva a participação de todos, evitando que um ou outro tenha predomínio sobre os demais, e conduz a discussão de modo que está se mantenha dentro dos tópicos de interesse. O moderador não deve fazer julgamento e sim salientar as ideias relevantes e encorajar a darem segmento às perguntas (GOMES e BARBOSA, 1999, p.1).

Para Macedo (2004,) o grupo focal, configura-se numa entrevista coletiva aberta e centrada. Segundo Oliveira e Freitas (1998), os grupos focais são caracterizados como pesquisa qualitativa visto que possibilita uma coleta de dados rico e flexível e, normalmente indisponível quando aplicado com instrumento individual, além do ganho e espontâneo pela interação entre os participantes.

Sobre as características gerais dos grupos focais, Krueger (1994) afirma ser o envolvimento de pessoas, as reuniões em série, a homogeneidade dos participantes quanto aos aspectos de interesse da pesquisa, a geração de dados, a natureza qualitativa e a discussão focada em um tópico que é determinado pelo propósito da pesquisa.

Na condução das sessões, é essencial que se faça a armazenagem dos dados, por meio de gravação de áudio e vídeo, que, antes de iniciar os trabalhos com o grupo focal, deve se informar aos participantes que o material será analisado posteriormente, com a transcrição das respostas (LEITÃO, 2003). No caso desta pesquisa, os encontros do grupo focal foram gravados em gravador, isto é, as transcrições contêm as falas dos participantes e suas reações (tonalidade da voz), conforme os embates e conflitos.

A função do moderador, dentro do grupo focal é de estar na posição de facilitador para o processo de discussão, tendo como ponto central a possibilidade que os processos psicossociais surjam, em outras palavras, que as divergências ou concordância de opiniões sobre um tema ocorram de forma natural (GONDIM, 2003).

Debus (1998) em "*Manual para excelência em la investigación mediante grupos focales*" afirma que, dentre as características que o moderador deve ter são: boas habilidades verbais e interpessoais, e assim, alguém que se dá bem com os outros em muitas situações diferentes e com muitos tipos de pessoas e que pode usar a linguagem como uma delas e boas habilidades para

escutar, ou seja, alguém que presta atenção ao outro, sem incluir sempre seus próprios pensamentos e comentários na conversação.

Desta forma, para este estudo, optamos pela técnica dos grupos focais por considerarmos ser um importante recurso visto que o facilitador ou moderador não pode, em momento algum, demonstrar, afirmar ou negar suas concepções, possibilitando que o grupo tenha da maior liberdade possível e que possam apresentar e discutir suas opiniões. Os roteiros utilizados para a condução dos encontros do grupo focal encontram-se no Apêndice 2.

Segundo Debus (1998) a utilização de grupos focais possibilita a interação entre os participantes, podendo fomentar respostas mais interessantes e ideias originais. Quanto a troca de informações, concordamos com o autor quando afirma que as discussões e descordos de ideias promove reflexões e apresenta opiniões contrárias as apresentadas pelos participantes.

Dentro das concepções teóricas analisadas podemos destacar que privilegiamos a interação dos participantes com vistas a possibilitar geração de novos pensamentos, utilizando o tempo disponível para as abordagens, com troca de ideias e opiniões, dando sentido à captação de dados ao término de cada sessão, para posterior análise.

Após o término da disciplina eletiva escolhemos, dos vários audiovisuais produzidos pelos alunos, apenas três. Cada audiovisual correspondia a um tema dos grupos focais: o primeiro, relacionado com agressão física por conta da homofobia (situações de violências no mundo); o segundo, enfatizava as experiências de violência *da/na/à* escola (situações de violências na escola); e o terceiro, trazia relações complicadas de uma família (situações de violências nas relações interpessoais).

Agendou-se com a direção da escola a possibilidade de realizarmos um grupo focal, com composição de seis estudantes que já haviam participado dessas Oficinas de Experimentação. Foram realizados três encontros com o grupo focal, e como já dissemos cada um correspondeu a uma perspectiva: situações de violências na sociedade, na escola e nas relações interpessoais.

Coube à escola verificar a disponibilidade dos alunos e selecionar aqueles que poderiam participar dos grupos focais. As datas também foram definidas pela unidade escolar, bem como o período de realização, horário e duração dos grupos focais (50 minutos cada encontro), por isso, esses encontros foram agendados para o início do ano letivo de 2018.

Entregamos para a escola uma relação de meninos e meninas que fizeram parte dos grupos da eletiva realizada no segundo semestre de 2017. Sugerimos para participar do grupo focal apenas haver três meninos e três meninas.

Assim, os sujeitos de pesquisa foram um grupo de seis estudantes, constituído por três meninas e três meninos, sendo que a escolha foi definida pela direção da escola. No primeiro semestre de 2018, três desses alunos (1 menina e 2 meninos) estavam frequentando o 9º Ano e os outros três (2 meninas e 1 menino) frequentavam o 1º Ano do Ensino Médio.

A faixa etária dos participantes do grupo focal era de 13 a 16 anos e seus nomes foram substituídos por nomes fictícios, para que assim suas identidades fossem preservadas. Os estudantes demonstraram desenvoltura ao participar das discussões dos grupos focais, se conheciam em alguns dos casos por estarem frequentando a mesma turma nas disciplinas regulares, ou então por terem se conhecido durante o processo das eletivas ocorrido no segundo semestre de 2017.

A interação entre os participantes e a pesquisadora ocorreu de maneira tranquila, os estudantes se sentiram mais abertos a tratarem sobre os assuntos relacionados às violências por terem participado da disciplina eletiva. A primeira etapa da pesquisa foi bem sucedida e gerou o clima de segurança, com laços afetivos.

Em relação à frequência na participação dos encontros agendados, obtivemos no primeiro encontro do grupo focal a totalidade dos estudantes presentes; no segundo encontro houve a ausência de uma aluna do 9º do Ano Ensino Fundamental; e por fim, no terceiro encontro houve um aluno do 1º Ano do Ensino Médio que não compareceu à escola. Podemos afirmar que as ausências não interferiram na dinâmica dos encontros, tendo em vista que os estudantes presentes conseguiram se comunicar e debater os assuntos trazidos para o grupo de maneira fluída e clara.

No primeiro encontro do grupo focal, os participantes assistiram a reportagem televisiva em que o garoto entrevistado sofreu agressão física por conta da homofobia. O roteiro foi destinado a pensar nas questões das violências na sociedade. No segundo encontro, os alunos assistiram o audiovisual em que os jovens apresentam dois relatos, um sobre "O professor" e depois "Violência contra a mulher", ou seja, neste encontro o tema disparador buscou investigar quais experiências de *violência da/na/à escola* (Charlot, 2002) emergiriam. E, por fim, no terceiro encontro, os alunos assistiram o audiovisual que retratava as relações *complicadas* de uma família. O roteiro foi

elaborado para discutirem sobre as relações interpessoais. A transcrição dos vídeos utilizados como elemento disparador para os encontros do grupo focal encontra-se no Apêndice 3.

Os dados coletados foram analisados por meio de três categorias análise. É importante abordarmos que a definição das categorias de análise foi algo complexo, tendo em vista que tínhamos muito material coletado (tanto na primeira, quanto na segunda fase da pesquisa empírica).

A forma encontrada para esta análise foi estabelecer um diálogo entre o referencial teórico e o material coletado nos grupos focais. Desta forma, apresentamos a seguir as categorias de análise que definimos à partir da relação entre as teorias que escolhemos e os dados que coletamos no desenvolvimento do trabalho empírico.

SEÇÃO 4 – AS CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES SOBRE SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIAS DENTRO E FORA DA ESCOLA

Nesta seção analisamos os dados coletados nos baseando no referencial teórico adotado e nos objetivos propostos. Buscou-se entender por meio das falas dos estudantes nos grupos focais quais eram suas concepções de violências por meio de três categorias de análise: “Os tipos de violências dentro e fora da escola”; “Família e sociedade: situações de violências”; e por fim, “As formas dos estudantes enfrentarem as situações de violência escolar”.

É necessário ressaltarmos que, a forma didática apresentada está dividida em categorias, mas sabemos que os diferentes tipos de violência se esbarram, transpassam e se confundem, em alguns momentos, nas falas dos estudantes. Isto porque os jovens têm contato com as violências em diferentes situações: sejam elas no ambiente escolar, em suas casas, em seus círculos de relacionamento (com amigos, familiares, bairros, igrejas etc.) e na sociedade – que atualmente se estende também para o mundo virtual.

Esta dissertação teve o intuito de ressaltar as concepções destes estudantes, dando voz aos seus pensamentos e às suas percepções sobre a sociedade que os cerca, buscando investigar como tais estudantes enxergam, vivenciam, perpetuam (ou não) e lidam com a violência em seus cotidianos.

CATEGORIA 1 – O mundo ao redor dos jovens: como as violências são percebidas

A escolha dos grupos focais como instrumento metodológico foi um meio encontrado para percebermos como os estudantes pensavam sobre as questões das violências (temática que inclusive já havia sido trabalhada na disciplina eletiva – primeira parte da coleta de dados, oferecida aos alunos). Acreditamos que o ambiente do grupo focal em consonância com a confiança que os estudantes adquiriram durante a pesquisa fez emergir as concepções dos estudantes sobre as violências. De fato eles se sentiram confortáveis para compartilhar situações de violências, confidenciando pensamentos, situações pessoais, opiniões, sugestões de enfrentamento das situações violentas e também abordaram a violência em outros ambientes, que não o escolar.

Portanto, é necessário esclarecer que concepções sobre situações de violências variam de sujeito para sujeito. Os participantes dialogaram, e deram suas opiniões, mas em alguns momentos

tivemos formas diferentes de interpretar os mesmos acontecimentos e questionamentos – em que eventualmente estivessem envolvidos, tanto no ambiente escolar, como na vida social, ou nos fatos violentos relatados em relação à sociedade – desta forma, deixamos claro que nesta etapa, respeitou-se aquilo que foi dito, sem generalizações ou padronizações.

Nesta primeira categoria selecionamos as falas dos estudantes que ressaltam os diferentes tipos de violência abordados neste estudo, seriam elas: violência física; violências simbólicas, discriminação e preconceito; e o *bullying*.

Geralmente, durante seus relatos, ouviu-se que a violência física pode acontecer dentro e fora do ambiente escolar. Os alunos citam diferentes situações que consideram como violentas.

Uma coisa que vem crescendo também é a violência dentro do esporte. Por exemplo... Um torce pra um time, o outro torce por outro time e **um vai lá e mata o outro** porque não quer que o outro torça pro outro time (aluno Bernardo – grifo nosso).

Além da questão do esporte, outras situações foram abordadas pelos estudantes, entre elas: questões de intolerância religiosa, as guerras, violência na política.

Uma violência que não acaba e que faz muito tempo que tá na mídia, nas escolas, que a gente debate bastante em sala de aula é relacionado à Síria. **Que é uma guerra, por conta de coisas bobas, muita gente morreu e continua morrendo por conta de um não respeitar a religião do outro ou por conta de petróleo ou vários outros assuntos** e é uma coisa que chateia muito. Porque tipo... Morrem crianças que não tem nada a ver, morrem idosos, morrem várias pessoas que não tem nada a ver com o que tá acontecendo (aluno Pierre – grifo nosso).

Casos recentes também foram abordados para tratar desta perspectiva de violência no mundo (na sociedade):

Alice: Um exemplo disso [violência no mundo] é aquela vereadora [Marielle Franco⁷] que acabou morrendo né?

Pierre: Acabou morta...

Alice: É um exemplo que **até a política é corrupta, suja e violenta**. Então mostra que aqui no Brasil tem um exemplo de violência dentro do governo, dentro da política (alunos Alice e Pierre – grifo nosso).

Ainda que a intenção do grupo focal fosse conversar sobre os diferentes tipos de violências que acontecem no mundo, na sociedade em geral, os estudantes abordaram de maneira incisiva as violências físicas que acontecem no interior da escola. Em uma das falas esses estudantes discutem

⁷ Referem-se ao assassinato da Vereadora Marielle Franco no dia 14 de março de 2018, na cidade do Rio de Janeiro.

como a questão das agressões físicas é tratada pela equipe gestora. O aluno relata que a direção dá mais atenção aos casos em que existe a agressão física:

Pierre: Se você chegar na direção e falar “ah, fulano falo isso, isso e isso de mim”, [...] falar de um *bullying* eles vão acatar a sua crítica, [...] se ouvir discussão na sala de aula, você chega lá pra falar de uma discussão, vai te dar uma advertência, vai mandar você pra sala, vai mandar descer lá embaixo, se acalmar. **Agora... uma agressão física, por exemplo, eles vão dar mais atenção**, porque é uma coisa que, por exemplo, **dependendo da agressão física, você vai com uma marca pra casa** [...]. E aí seus pais veem, aí eles querem saber o que aconteceu. Aí eles dão mais *ligância* do que uma agressão verbal.

Alice: Porque a escola vai ser a culpada né? Se alguém ver as marcas né?

Eric: Eu acho que mais eles, só ligam mesmo assim pra violência física, porque **as outras eles escrevem lá nos papezinhos e não fazem mais nada**. Tantas vezes que eu já fui lá reclamar e eles não fizeram nada (alunos Alice, Pierre e Eric – grifos nossos).

É possível perceber de acordo com os relatos que os diferentes tipos de conflito dentro da escola são tratados também de forma distinta. A violência física é valorizada, principalmente quando ela deixa marcas nos corpos dos alunos, os outros tipos de acontecimentos conflituosos são tratados, segundo os alunos, como situações de menos importância, a resolução destes conflitos passa pelo diálogo e registro formal da ocorrência, por meio dos *papezinhos*, ou seja, a equipe gestora mantinha um arquivo, registrado em folhas de papel relatando as ocorrências.

Isso significa que algumas incivildades ou situações tidas como “brincadeiras” entre alunos têm gerado violências físicas, e essas situações poderiam ser evitadas se fossem elaboradas ações pedagógicas previstas no Projeto Político Pedagógico da escola, com caráter preventivo. Charlot (2002) acredita que há um limite para que os alunos tolerem as violências simbólicas, e, argumentamos que, quando esse limite interno e individual é ultrapassado, os alunos, em muitos casos, extravasam suas ações e frustrações podendo manifestá-las como violência física.

Um dos estudantes se sentiu confortável para relatar que já agrediu fisicamente outros alunos no interior da escola, segundo ele, os motivos das agressões foram xingamentos em relação ao seu estilo de vida, por acharem que o aluno é “caipira”, porém, ele não relatou com mais detalhes como foi essa situação ou quais foram às medidas tomadas pelos funcionários, professores e gestão diante destes acontecimentos.

Alice: A relação de você com aqueles **cara que te xingaram**, qual que é?

Eric: **Pancada** (risos).

Alice: Não! (risos)

Hannah: Não, tem que sentar, tem que conversar. Tem que aprender a se respeitar.

[...]

Eric: É, mas é **muito chato sentar e conversar**.

Alice: Por quê?

Eric: É perda de tempo, a gente fica lá sentado e **papeando com quem não tá nem aí memo.**

Mediadora: O que as pessoas faziam com você pra que isso acontecesse?

Eric: É que eu sou caipira né? Aí o povo fica me zoando né? E aí eu não gosto também.

Eu penso que eles são uns idiotas. Eu penso que esse povo é idiota. Deviam cuidar mais da vida própria (risos)

(alunos Alice, Eric e Hannah – grifos nossos).

Apesar do clima descontraído e dos risos provocados pelas falas de Eric, é possível perceber, inclusive nos três encontros do grupo focal, que o estudante não é ouvido nem pelos seus colegas, nem pelos professores e nem pela gestão.

Vários alunos acabam transitando entre o papel de vítimas ou autores de agressões e violências (PINHEIRO; WILLIAMS, 2009). Mas, segundo os autores (2009), existem outras formas de participarem destas situações de violências, e que sua ocorrência é mais frequente: testemunhas de ações violentas; incentivadores de situações de violências, principalmente, as físicas; e, observadores que exercem certa cumplicidade, pois acabam por perpetuar ações que levam o autor da violência a dar continuidade em seus atos.

Também foram suscitadas discussões à cerca das brigas que acontecem nos portões das escolas, segundo Charlot (2002) essa poderia ser considerada uma violência na escola, ou seja, aquela que ocorre nas imediações da escola, porém são violências que não estão necessariamente ligadas com as atividades das instituições escolares. As violências ocorrem por conta de episódios externos ao ambiente escolar e podem acontecer em qualquer lugar, isto é, ações de violência física que podem ocorrer entre sujeitos isolados que se conhecessem de locais fora da escolar, ou estudantes da mesma instituição com rixas ou problemas não relacionados com a escola.

Sobre a violência na escola (Charlot, 2002), os estudantes relatam que não vivenciam muitos casos de violência física na escola Educar, porém, sabem de situações de violência em outras escolas do município. Os estudantes têm a percepção que as brigas por causa de namorados são algo corriqueiro em muitas escolas, explicando que em um primeiro momento acontece a agressão verbal, porém, em alguns casos a situação acaba com um a violência física.

Alice: **Briga de namorado**, essas coisas acontecem entre as pessoas. [...] aquela que ela tirou o piercing da outra. E a briga foi verbal. **Elas começaram a se agredir verbalmente.**

Marília: Mas eu não soube o motivo.

Alice: Ah não, era namorado mesmo. Falaram até.

Marília: Elas brigaram na escola, aí **elas saíram no tapa né?** Aí uma puxou o piercing da outra.

Bernardo cantando: Entre tapas e beijos...

Marília: E aí ela arrancou, e **sangrou né? Óbvio.**

Eric: E pra quê tanta violência?

Alice: É então, me fala pra quê...

Alice: Tanto que, elas começaram a se agredir verbalmente, [...], aí depois começou a ser física [...] Porque é namorado, então é uma coisa pessoal delas, acabou dando numa briga.

Marília: E você tem que ver, eles saíram no tapa mesmo. E tem outro vídeo que a menina, vai **puxando o cabelo da outra, deitada no chão** brigando por causa de namorado também (alunos Alice, Marília, Bernardo e Eric – grifos nossos).

De acordo com Abramovay (2015) dentre os diversos tipos de violência que são levados de fora para dentro das instituições escolares, podemos mencionar o que a autora chama de *gangues e galeras*, o tráfico de drogas e as armas, porém, neste estudo essas situações não foram mencionadas pelos participantes da pesquisa. Os estudantes não demonstraram que estão sob um clima de insegurança na escola em que frequentam, e não mencionaram disputas de gangues, ou relataram a existência de grupos organizados com tais intuítos no interior da escola.

A violência que vem de fora para dentro da escola não é a que mais aparece nas falas dos estudantes. Os relatos apontam para a violência verbal, o *bullying* e violências simbólicas. Foi possível verificar que os participantes da pesquisa não relataram casos em que se envolveram com violência física. Somente relataram algumas ocorrências que tomaram conhecimento por meio de amigos ou de meios eletrônicos, como mensagens de texto e vídeos compartilhados nas redes sociais.

Para Abramoway (2015) em algumas situações, justifica-se o recurso do uso da violência física como uma forma de defesa pessoal, como atitude de proteção aos amigos mais fracos ou como uma resposta à ação de um sujeito mais forte. Em outras, aparece como uma atitude impensada diante de uma provocação. Independentemente da justificativa, trata-se sempre de uma forma de negociação que exclui o diálogo, ainda que seja impulsionada por múltiplas circunstâncias e se revista de uma conotação moral – como a defesa dos amigos.

No caso relatado pelos alunos, a briga de namorados foi uma situação que surgiu fora dos muros da escola, mas que acabou se resolvendo por meio da força, nas imediações da escola, utilizando-se da força física para a resolução de um conflito pessoal.

Outras situações de violência física são relatadas no decorrer das conversas:

Assim oh, na nossa escola pelo que eu vi, nenhum vez que eu estava indo embora teve alguma briga séria. Mas eu outras escolas eu já fiquei sabendo de um monte, [...]. Que **ficou sem dente, que quebrou o maxilar** (Bernardo – grifo nosso).

Ainda que os estudantes tenham relatado situações em que ocorreram violências físicas, a temática foi abordada em outra perspectiva, em os relatos rememoravam casos que aconteceram

em outras escolas – que eles tiveram conhecimento através de amigos – ou ainda via redes sociais e mensagens de celular. Essas colocações, por vezes, nos parecem estar no imaginário desses jovens que, por vezes, também utilizam a estereotipia da juventude violenta.

4.1. Violências Simbólicas: formas sutis de opressão

Podemos considerar as violências simbólicas como um processo quase que silencioso do uso da violência, como definiu Bourdieu (1989). Nas falas dos estudantes diversas situações de violência simbólica, desde o professor que oprime os alunos quando diz que não são capazes e os desmotiva, até citações em que apelidos e brincadeiras demonstram racismo, preconceito, homofobia e acabam por excluir “o diferente”.

Para Bourdieu (1989) a escola está incrustada em um *habitus*⁸ que é caracterizado como um conjunto de padrões de pensamentos, comportamentos e estruturas sociais que se engessam e determinam concepções e formas de agir dos sujeitos. A violência simbólica também pode ser entendida como pensamentos e procedimentos adotados tanto por professores, quanto pelos próprios alunos que se utilizam da dinâmica escolar para rechaçar estudantes e colegas de trabalho, diminuir suas conquistas e impor uma prática escolar que pretende padronizar os indivíduos.

Bourdieu (2003) define que a violência simbólica pode ser vista como,

[...] essa coerção que se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, a dominação) quando ele não dispõe, para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua relação com ele, mais que de instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem esta relação ser vista como natural; ou, em outros termos, quando os esquemas que ele põe em ação para se ver e se avaliar, ou para ver e avaliar os dominantes (elevado/baixo, masculino/feminino, branco/preto, rico/pobre, etc.) resultam da incorporação de classificações, assim naturalizadas, de que ser social é produto (BOURDIEU, 2003, p. 47).

Zaluar (2001), ao invés de utilizar a definição de violência simbólica prefere o conceito de violência psicológica. Defende que os jovens estão frequentemente sujeitados à violência

⁸ Segundo Bourdieu, o “*habitus* é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas. Assim como as posições das quais são produto, os *habitus* são diferenciados; mas são também diferenciadores. Distintos, distinguidos, eles são também operadores de distinções: põem em prática princípios de diferenciação diferentes ou utilizam diferenciadamente os princípios de diferenciação comuns. [...] Assim, por exemplo, o mesmo comportamento ou o mesmo bem pode parecer distinto para um, pretensioso ou ostentatório para outro e vulgar para um terceiro” (BOURDIEU, 1996, pp. 21-22).

psicológica que se manifesta nos processos de interação sociais, sejam eles entre seus pares, no âmbito familiar, na sociedade e no interior das escolas, sendo essa situação um estopim para o surgimento de outras violências.

Para Zaluar (2018) a violência está presente nas escolas em duas dimensões:

[...] (1) a violência física perpetrada por traficantes ou bandidos nos bairros onde se encontram, assim como por alguns dos agentes do poder público encarregados da manutenção da ordem e da segurança, e (2) a violência que se exerce também pelo poder das palavras que negam, oprimem ou destroem psicologicamente. Esta última, não deveria ser entendida como Bourdieu o faz (1989), sempre e necessariamente operada pelos mandatários do "estado, detentor do monopólio da violência simbólica legítima", o que inclui o professor. Aqui se trata muito mais de estabelecer os limites do poder ou os excessos legítimos dele no uso da linguagem, que não estaria tanto no que Durkheim chama o consenso ou o "conformismo lógico" na visão de Bordieu, que dizer, uma concepção homogênea do tempo, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências" (Bourdieu, 1989, p. 9). Em suma, não se trata de conceber o simbólico como "[...] instrumento de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra [...] dando o reforço da sua própria força que as fundamenta e contribuindo, assim, [...] para a domesticação dos dominados" (Bourdieu, 1986, p.11). Muito pelo contrário, há que examinar também a violência exercida pelos alunos contra os professores ou entre eles, baseada na situação de força adquirida fora da escola, no bairro e na rua, como os valentões ou parentes do "chefes" ou "donos da boca", ou ainda "donos do morro" (ZALUAR⁹, 2018).

De acordo com Zaluar e Leal (2001),

A violência psicológica suposta em qualquer atividade pedagógica precisa ser melhor delimitada para que não se confunda a socialização necessária ao viver em grupo com **o esmagamento e o silenciamento daqueles que deveriam estar sendo formados para se tornarem sujeitos com capacidade de argumentação na defesa de seus pontos de vista e interesse** (ZALUAR; LEAL, 2001, p. 151 – grifos nossos)

Apesar de suas pesquisas e a importância como pesquisadora brasileira, o que define Zaluar (2003), diferencia-se de Bourdieu (2003), visto que a primeira busca perceber questões mais micro e o segundo perspectivas mais macro. Para esta dissertação utilizamos o conceito de violência simbólica de Bourdieu, mas em alguns momentos nos remetemos a pesquisas mais específicas relacionadas à escola da Zaluar.

Com relação às situações de violências simbólicas é possível identificar de forma unânime entre os alunos, uma violência simbólica praticada por um docente da escola quando este afirma

⁹ Acesso em janeiro de 2018.

http://www.susepe.rs.gov.br/upload/1324993484_A%20SOCIOLOGIA%20DA%20PUNI%C3%87%C3%83O%20-%20ALBA%20ZALUAR.pdf

que eles (os estudantes) não serão ninguém se não estudarem, incita a competição em sala e duvida da capacidade deles:

Que a gente tem **sempre que aprender mais**, tem que estudar muito, muito mais. Tem que **ser um melhor que o outro pra conseguir ter um futuro**, não sei o quê. Porque parece que ele fala que o **futuro não é só você ser feliz** no que você gosta sabe? Você tem que ter um futuro, você tem que ser bem sucedido com esse seu futuro, você não pode ter um futuro e trabalhar com o que você gosta (aluno Pierre – grifos nossos).

Em minha opinião, eu acho que assim... **Se está incomodando os alunos, eu acho que um tipo de violência verbal**. Porque ele **preocupa os alunos**, coloca uma coisa na cabeça, [...] e às vezes eles acham que **eles não têm capacidade pra fazer tudo que ele está falando**. Então eu acho que se incomodou o aluno já é um tipo de violência (aluna Alice – grifos nossos).

[...] ele [o professor] **diminuiu as pessoas bastante, nessa parte de ficar jogando na cara**, de ficar falando. Mas ele ainda continua falando, e isso é muito chato [...] (aluna Hannah – grifos nossos).

Os estudantes demonstram profundo descontentamento com as cobranças do professor citado, nos dando um entendimento de que simbolicamente esse docente exerce uma pressão sob seus alunos, mas não fica claro em que medida esses estudantes também sofrem violência psicológica por não entenderem as preocupações e exigências do professor. O problema não seria a exigência, e sim, a forma como ela é abordada nas relações interpessoais.

Fica evidente que sua forma de abordar o ensino e a aprendizagem, isto é, motivar os alunos a estudar, contradiz o propósito da educação como um direito e não como algo que “se planta para colher no futuro”. Este tipo de pressão, por vezes, acaba por desestimular os discentes ao invés de motivá-los. A preocupação da escola deveria estar em refletir sobre essas concepções com seus alunos, vistos que a garantia de aprender é um direito assegurado, a possibilidade de passar em um vestibular e frequentar a universidade é consequência deste direito.

Devemos considerar que não só os discentes produzem ou provocam violências no interior da escola, mas em alguns momentos eles acabam sendo vítimas da hierarquia da instituição, da truculência de alguns docentes e das pressões colocadas neles e em seus futuros, como afirma Abramoway (2006) devemos nos atentar que:

[...] a apreensão de processos de construção da violência nas escolas, considerando distintos atores, como professores, diretores, funcionários e alunos e focalizando tanto percepções como construtos da realidade que as embasam (ABRAMOVAY et al., 2006, p. 79).

Em contrapartida, os estudantes também relataram como agem com os professores que os desagradam, demonstrando certa dualidade nas situações de violências, ou seja, ora o professor

oprime, ora o aluno “revida”, mas de maneira sutil, muito por conta das relações hierárquicas presentes no ambiente escolar.

Ao encerrar as falas sobre as violências simbólicas que ocorrem entre professor e aluno, um dos participantes do grupo diz que não irá dizer mais nada, porque tem medo de ficar com nota baixa, os outros estudantes explicam que o grupo focal “não vale nota”, mas ainda assim ele decide não se manifestar.

E tem gente que tipo, **fica bravo com o professor e xinga o professor**, só que muitas vezes **o professor não sabe**, porque **a pessoa fala baixinho. É uma violência, só que a pessoa não sabe.** [...] é aquela frase que você fala mal, fala mal, **uma violência verbal que você fala mal, só que escondido da pessoa** (aluna Marília – grifos nossos).

Então, **não falando na cara, então eu acho que esse também é um tipo de violência que acontece com o professor** (aluna Alice – grifos nossos).

E também os professores... **Não vou citar nomes, porque senão não quero ficar com nota baixa** (aluno Bernardo – grifos nossos).

Percebe-se nos estudantes o medo de serem castigados, de expressarem seus sentimentos. Eles se sentem ameaçados de falar, visto que existe o medo de represálias com notas, mas, xingam os docentes, mesmo que de forma baixinha (sem que eles percebam). A violência simbólica, então, passa ser naturalizada e acaba por legitimar relações de poder e dominação, que acabam por ser vistas como algo natural. O professor pode chantagear seus alunos por meio das notas (médias escolares), afinal as relações entre eles sempre foram assim, estão naturalizadas.

Mesmo com várias situações – desde “medo de nota baixa”, até o fato de que os docentes privilegiam alguns estudantes na formação de grupos de trabalho ou na delegação de responsabilidades de trabalhos escolares – a violência simbólica acontece quando se exige um padrão que precisa ser correspondido. Isso significa que para aqueles que não conseguem atender a expectativa, resta-lhes apenas xingar baixinho ou agredir verbalmente os docentes – como expressão da sua indignação – pois serão, primeiramente, excluídos da escola e, futuramente, da sociedade.

Outro ponto que nos chamou bastante a atenção estava ligado às questões que envolvem apelidos, brincadeiras e discriminações entre: alunos – alunos; e professores – alunos. Ao levar em conta os relatos dos estudantes participantes, percebemos também que, muitas vezes, a violência vem mascarada de brincadeiras e apelidos; segundo os participantes da pesquisa tais situações podem se agravar, gerando *violências físicas*. Também foi possível perceber a questão da discriminação, seja ela racial, de gênero, orientação ou opção sexual, ou àqueles considerados

diferentes, que não seguem os padrões estéticos socialmente aceitos acontece de maneira latente no interior da escola.

Segundo Debarbieux (1999), as diversas situações de violências constatadas na investigação de revelam em três perspectivas no ambiente escolar: a de natureza jurídico-penal caracterizada por crimes e/ou delitos; as incivildades e o sentimento de insegurança. As violências que se caracterizam por incivildades na escola (pequenas grosserias, piadas de mau gosto, recusa ao trabalho, indiferença ostensiva para com o ensino), em geral, ocorrem de maneira cotidiana, e de forma reiterada na escola. Neste sentido, cria-se um ambiente hostil em sala de aula e alguns docentes ou discentes se sentem atingidos pessoal e profissionalmente – e nesse caso se veem como vítimas de violências (DEBARBIEUX, 2001, 2002a).

A linha passa a ser muito tênue entre o que significa brincar com um colega, ou praticar uma violência que seja ofensiva e que magoe e machuque quem está envolvido na situação. Em uma das falas é possível perceber como essa dinâmica é vista pelos estudantes, a questão da liberdade em brincar, se expressar, segundo os estudantes:

Então eu acho assim, **se você brinca uma vez e a pessoa leva na brincadeira, não corta, você vai acabar brincando sempre**. Depois **a pessoa vai querer se ofender e aí tipo, da mesma forma que você vai tá errado, a pessoa também vai tá errada**. Porque a primeira vez que você brincou, ela não falou nada, deu risada, fingiu que nada aconteceu, então **você vai achar que você tem essa liberdade sempre**. [...] Igual a gente falou da **direção**, você vai na direção e é o que eles vão falar pra você “ah, **mas a primeira vez que ele fez a brincadeira com você, se você gostou, então você estava apoiando também**” (aluno Pierre – grifos nossos).

Alguns apelidos também são citados, indicando que muitos deles consideram características físicas do estudante para que sejam criados:

Tipo, na minha sala **a maioria leva à sério os apelidos**. Tem apelido “**oreia, gordinho, tem o Décio, tem...**” São muitos apelidos, mas tipo, **tem gente que aceita os apelidos, tem gente que não aceita. Quem não aceita, normalmente fala “oh, não gostei”**. (...) **Normalmente [eles] não param** (aluna Hannah – grifos nossos).

A estudante afirma que mesmo que um dos colegas de sala não goste da maneira como está sendo tratado, a forma de tratamento, os apelidos não cessam. Ainda que as pessoas envolvidas se mostrem incomodadas com tais apelidos.

Em muitos casos os estudantes que agridem, ou que atribuem apelidos, ou que praticam as ofensas são os socialmente aceitos pelo grupo, ou os mais populares, segundo suas nomeações. Esses discentes praticam a violência com aqueles que supostamente não atendem aos padrões estabelecidos pelos grupos, àqueles que são “diferentes”.

Existe uma intolerância ao diferente, uma discriminação que atinge, principalmente, os que estão fora dos padrões: muito pobre ou muito rico; negros; gays; alunos muito bons ou muito maus; os que são novos na escola; os que são considerados muito gordo ou muito magro; feios etc. O diferente passa a ser o desigual e inferior. Gerando intolerância, preconceito, discriminação e racismo (SALLES; SILVA, 2015).

Sobre as discriminações raciais os estudantes se referem também aos apelidos que denotam racismo, ofendem, machucam, magoam os colegas de sala:

Por exemplo, na minha sala eu posso dar o exemplo do Nicolau, **ele tem a pele mais escura**, ele **tem a pele bem negra** e às vezes falaram que... Ficaram falando que, **chamando ele de macaco**. E ele falou que **ele levou para o lado pessoal**, ou seja, alguma brincadeira que você acha que você tá fazendo com a pessoa e que não vai dar nada, às vezes a pessoa leva para o lado pessoal e acaba prejudicando. Então eu acho que **a violência verbal é mais comum dentro da sala de aula** (aluna Alice – grifos nossos).

Outro discente que explicita a preocupação com apelidos vinculados à discriminação racial é Pierre: “Tá lá brincando com uma pessoa “Ah, seu macaco”!”, isso não é uma brincadeira.

É bom lembrarmos que qualquer tipo de discriminação deve ser preocupação para os educadores e motivo de propostas educativas para mudanças de atitudes na escola. Citamos os Artigos 5º e 17º do Estatuto da Criança e do Adolescente:

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punindo na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (BRASIL, 1990, art. 5º).

O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais (BRASIL, 1990, art. 17º).

Os estudantes que se sentem desconfortáveis ou prejudicados pelo tratamento discriminatório – seja por seus pares ou pelos profissionais da educação – têm se respaldo na lei para serem amparados e protegidos, por isso a importância de conhecerem seus direitos com relação às atitudes agressivas ou violências simbólicas.

Por fim, os estudantes denominam tais brincadeiras, situações vexatórias, criação de apelidos como falta de respeito ao próximo. Pontuam que as pessoas que são consideradas diferentes por diversos motivos: jeito de se vestir, gosto musical, estilo de roupas que usam, por pertencerem a diferentes realidades sociais e culturais são desrespeitadas e sofrem violências verbais. A fala de Alice contribui para entendermos como isso acontece na dinâmica da escola:

Eu acho que as pessoas aqui na Escola Educar tem essa **falta de respeito muito grande**, muito grande mesmo. Por exemplo, aqui na Escola Educar, às vezes **entra uma pessoa que é um pouco diferente**. Às vezes entra um **homossexual**, às vezes entra **uma pessoa como o Eric, ele é caipira**. Às vezes entra uma pessoa que **vem de um lugar diferente**, vem de outra parte, **tem uma cultura diferente e eles não respeitam** (Alice – grifos nossos).

De acordo com Abramovay (2015), as microviolências podem passar despercebidas e são, muitas vezes, consideradas normais por todos, porém, elas possuem um impacto importante na criação de um clima de insegurança. As agressões verbais, especialmente os xingamentos, consideradas incivildades, desrespeito, ofensas, modos grosseiros de se expressar e discussões, ocorrem muitas vezes por motivos banais ou ligados ao cotidiano da escola. Dentro de uma concepção ampla do fenômeno da violência e sua interferência no cotidiano escolar, microviolências são vistas efetivamente como violências, e são cada vez mais comuns.

Os preconceitos e estereótipos e a necessidade de aceitação das diferenças são temas que nos trazem algumas reflexões sobre as diferenças, preconceitos e violência no âmbito escolar:

Nas escolas, os adolescentes e jovens interagem com outros, adolescentes e jovens, que são diferentes deles ou de seu grupo de referência em função, entre outros aspectos, da cor, da sexualidade, da nacionalidade, do corpo, da classe socioeconômica. No espaço escolar essa interação com o diferente, quando não é problematizada, se dá por meio de relações interpessoais pautadas por conflitos, confrontos e violência (SALLES; SILVA, 2008, p. 150).

Tais violências podem ser materializadas por meio das violências simbólicas, dos xingamentos, dos apelidos, do racismo ou até mesmo da falta de respeito com os colegas em atividades em grupo ou nos momentos de socialização no ambiente escolar como, por exemplo, nos intervalos ou atividades interdisciplinares. Para Hannah, os gostos diferentes também são uma forma de excluir jovens e estereotipar as relações entre eles, ela descreve uma situação em que achou que seria improvável ter uma relação de amizade com uma colega:

(...) Mas acabou que não [que não deu errado a relação de amizade], acabou que a gente tem os **gostos totalmente diferentes, mas as conversas batiam sempre**, ela gosta de rock, eu gosto de funk, de pop, eu gosto de tudo. Ela é mais... ela gosta de ler e eu odeio ler (aluna Hannah – grifos nossos).

Sobre o preconceito, Salles e Silva (2008) dizem:

Em geral, violência é conceituada como um ato de brutalidade, física e/ou psíquica contra alguém e caracteriza relações interpessoais descritas como de opressão, intimidação, medo e terror. A violência pode se manifestar por signos ou por símbolos, preconceitos, metáforas, desenhos, isto é, por qualquer coisa que possa ser interpretada como aviso de ameaça, o que ficou conhecido como violência simbólica (2008, p. 156).

Alice descreve como, para ela, os estereótipos e preconceitos funcionam,

Você tem um **preconceito, um estereótipo** de que a pessoa vai ser desse jeito, **antes mesmo de conhecer**. Então isso, eu acho que, **além de está ligado à opinião**, a **respeitar** a opinião, também tá **ligado ao preconceito** (aluna Alice – grifos nossos).

A violência no contexto escolar também pode ser desencadeada pelos estereótipos dos adultos em relação ao jovem e ao adolescente e pelos preconceitos, discriminações e estigmas que, embora sejam de origem social, adentram o espaço escolar (SALLES, SILVA 2008, p. 18). Para Salles e Silva (2008),

[...] Os estereótipos que são construídos em relação ao jovem podem acabar por desencadear conflitos entre eles próprios, e entre eles e os adultos, no caso direção, professores e funcionários da escola. Além disso, quando os indivíduos são reduzidos aos estereótipos à sociedade constrói teorias ou ideologias para explicar essa diferença e justificar a discriminação (SALLES et al. 2008, p. 20).

Salles e Silva (2008) também tratam da identidade dos jovens e as relações que eles estabelecem nos ambientes em que estão sendo socializados,

As relações estabelecidas entre os indivíduos são socialmente determinadas como também é a forma pela qual as identidades pessoais e sociais são construídas. A identidade é construída nas circunstâncias históricas, culturais e sociais nas quais o indivíduo está inserido e também pelas experiências particulares que ele vivencia no interior dessa cultura que são irrepetíveis e determinam as idiosincrasias e a individualidade de cada um (SALLES; SILVA, 2008, p. 150).

Até mesmo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) defendem o respeito às diferenças e à alteridade,

Ao valorizar as diversas culturas presentes no Brasil, propicia ao aluno a compreensão de seu próprio valor, promovendo sua auto-estima como ser humano pleno de dignidade, cooperando na formação de autodefesas a expectativas indevidas que lhe poderiam ser prejudiciais. Por meio do convívio escolar, possibilita conhecimentos e vivências que cooperam para que se apure sua percepção de injustiças e manifestações de preconceito e discriminação que recaiam sobre si mesmo, ou que venha a testemunhar — e para que desenvolva atitudes de repúdio a essas práticas (PCN, 1998, p. 137).

É possível perceber que a legislação está de acordo com os questionamentos sobre as diferenças e do convívio harmonioso no ambiente escolar, incentivando que os estudantes estejam atentos às mais diversas situações de preconceito e discriminação e que possam identifica-las de maneira a combater tais comportamentos e práticas preconceituosas.

4.2. Bullying e o impacto nas violências escolares

O termo *bullying* já está naturalizado no ambiente escolar da escola pesquisada. Os alunos, muitas vezes, antes da experiência da disciplina eletiva utilizavam esse termo para tratar de todos os tipos de ações que considerassem agressão ou violência.

Um dos participantes da pesquisa definiu o *bullying* da seguinte maneira:

Teve uma semana inteira que **a gente ficou só estudando negócio de *bullying* e pelo que eu lembro o *bullying* é um negócio que se repete, quase toda hora, todo dia.** Eu acho que era alguma coisa assim. [...] E tipo... além do *bullying* ser uma forma de **violência, ela é uma forma de violência que acaba gerando ainda mais violência** [...] (Bernardo – grifos nossos).

De acordo com o referencial que foi abordado nesse trabalho a definição de *bullying* é

[...] uma forma de agressão contínua que ameaça à integridade física e emocional das vítimas. Os atos de agressão que compreendem o *bullying* classificam-se em três principais grupos: físico, a exemplo de bater, pontapear, chutar e usar armas para agredir; verbal/psicológico, que abarca ameaças, insultos, deboches, apelidos, humilhação e, por último, o indireto, representado por comportamentos de exclusão social, indiferença e extorsão (MARCOLINO et. al., 2018).

Podemos perceber que Bernardo entende a prática do *bullying* como algo contínuo e que pode acarretar outros tipos de violência, e é interessante como a própria escola possibilitou instruir seus alunos sobre tais questões, a única ressalva aqui, deve ser feita em relação à naturalização do termo e a negligências em relação aos outros tipos de violência.

Quando questionados sobre os tipos de violência mais presentes na escola pesquisada, os estudantes citam a questão das violências verbais, que podemos entender como os insultos, ameaças, formas de coação e também citam o *bullying* como algo frequente e relacionado às características físicas dos estudantes.

Escolas em geral assim, eu acho que escolas no mundo têm várias [*vários tipos de violência*]. Na Escola Educar eu acho que **violência verbal**, sei lá, **tem o *bullying* que é muito comum**, dependendo às vezes, **principalmente da aparência física da pessoa**. Eu acho que o *bullying* é mais comum com a aparência física. Tem... A **violência verbal**, que é a comum na Escola Educar **que é uma brincadeira**, que a pessoa que tá fazendo a brincadeira **acha que é só uma brincadeira, mas às vezes a que tá sofrendo, a que tá acontecendo com ela vê como uma violência**, como algo de mau gosto. **Então tem essa diferença de brincadeira com violência** (Alice – grifos nossos).

Ao abordar a primeira fase de coleta de dados da pesquisa (a disciplina eletiva) uma das alunas cita um dos temas que mais foi discutido e abordado, a questão do racismo e do *bullying*, relatando que o *bullying* era a *forma de violência* mais frequente dentro da escola.

Na eletiva [primeira etapa da coleta de dados] **veio bastante o racismo, é... O bullying.** E... **Eu acho que o bullying é o que mais tem dentro da escola** (Marília – grifos nossos).

Para os estudantes o *bullying* é algo que acontece a todo tempo, mas, muitas vezes, se mantêm silenciados por medo ou insegurança de sofrerem as mesmas situações que os jovens que vivenciam o *bullying* estão sofrendo.

Alice: O que também foi muito comentado [na eletiva] é o *bullying*. Que é uma coisa que **acontece ao nosso redor e a gente não enxerga...**

Pierre: Ou **finge não enxergar.**

Alice: Ou também finge não enxergar, **tem razão.** Onde você, às vezes, não sei, **tem medo de sofrer a mesma coisa que a pessoa sofre**, ou você realmente não enxerga e, e... e tá acontecendo. (...) **tinha gente no grupo** [da disciplina eletiva] **que já tinha sofrido, ou na infância ou já sofre** (Alice e Pierre – grifos nossos).

Por fim, os jovens finalizam as falas sobre o *bullying* citando que tal ação pode trazer consequências sérias para a vida de um estudante. Eles associam a questão do *bullying* com casos de depressão e até mesmo suicídio.

E tanto que **se a gente falar muito sobre bullying a gente vai acabar falando sobre depressão**, que acontece. Como o Pierre falou **muitos se suicidam por ter depressão, por sofrer esse tipo de violência**, então é um assunto muito sério a se tratar. Eu acho que realmente acontece no mundo todo (Alice – grifos nossos).

É interessante refletir sobre o fato de que os alunos só citaram a depressão e a atitude extrema do suicídio ao falarem de *bullying*. Este fato nos fez refletir sobre duas perspectivas: ou eles entendem que tudo que acontece na escola é *bullying*, portanto, acontecimentos mais corriqueiros ou casos mais graves de violências são denominados de *bullying*. Ou, uma segunda percepção é que as violências físicas, simbólicas e suas diversas variações não são tão graves quanto às consequências drásticas do *bullying*, por serem ações frequentes, constantes, desgastando a convivência entre os grupos da escola ou propiciando muito a baixa autoestima de quem sofre essa violência. Lembrando que o *bullying* pode aparecer no ambiente escolar como violências simbólicas, verbais, físicas, psicológicas etc.

CATEGORIA 2 – Família e sociedade: situações de violências

A segunda categoria de análise buscou analisar as situações de violências na família e na sociedade. Abordamos, primeiramente, o conceito de geração, além das questões de conflitos

geracionais como algo que interfere na socialização dos estudantes, e preconceitos e estereótipos que são vivenciadas nas relações interpessoais.

Não é tarefa fácil definir um único conceito de geração, isso porque as gerações sempre foram percebidas com um viés de “sucessão” entre gerações, porém, a ideia de “coincidência” e “sobreposição” faz mais sentido para entendermos as questões das diferentes gerações, que coexistem, mesmo que de maneira parcial (BORTOLAZZO, 2015).

De acordo com Bauman (2007):

As fronteiras que separam as gerações não são claramente definidas, não podem deixar de ser ambíguas e atravessadas e, definitivamente não podem ser ignoradas (BAUMAN, 2007, p. 373).

Maffesoli (2007) trata o conceito como nas tribos, em que anfitriões e convidados, ou seja, adultos e jovens, coexistem, em uma espécie de jogo ou competição, cujo processo de contaminação – por meio da convivência – propicia que uns aprendam com os outros.

Podemos perceber que os estudantes percebem que as relações com os seus familiares influenciam a forma como alguém enxerga a violência e como reage a ela:

(...) e a gente tem que analisar **o que leva a pessoa a fazer essa violência**, [...] eu concordo que envolve **um pouco do que a pessoa aprende desde pequena e do que a pessoa tem**. (aluna Alice – grifos nossos).

A relação do que é vivido em casa e na escola também é descrita pelo aluno Pierre, em que há uma disparidade entre o que é ensinado em casa e na escola, e que determinadas concepções, em relação ao preconceito, por exemplo, podem ser desconstruídas com discussões abordadas no cotidiano escolar:

Hoje em dia **a sociedade tem muito preconceito com diversos tipos de raça, de cor, como qualquer coisa hoje em dia é motivo de ter preconceito (...)** porque as **pessoas mais velhas vão passando isso de geração pra geração**, porém, vamos supor, **na escola**, por exemplo, **a gente vai aprendendo que isso não é certo**, que pessoas são pessoas independente de cor, de raça, de religião, de sexualidade, qualquer coisa do tipo. (aluno Pierre – grifos nossos).

Durkheim (1975) ao abordar o processo de educar as gerações mais jovens nos diz que diversas habilidades são exercitadas no ato de ensinar, segundo ele,

[...] A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que não estão ainda maduras para a vida social. Tem por objeto suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais, que requerem dela, tanto a sociedade política em seu conjunto, quanto o meio especial ao qual ela é mais particularmente destinada. [...] a educação consiste em uma socialização metódica da jovem geração (DURKHEIM, 195, p. 51).

O conflito de gerações estará sempre presente na relação entre jovens e adultos e, conseqüentemente, entre jovens e escola, na figura do professor, das regras da escola, das diferenças de crenças, valores morais, intelectuais. Porém, a escola pode assumir o papel questionador, de discutir diferentes temáticas, tais como aquelas que Pierre cita “que pessoas são pessoas independente de cor, de raça, de religião, de sexualidade, qualquer coisa do tipo”. Neste processo de discussão sobre as temáticas – bem como na escuta do que o estudante tem a dizer – a escola adquire papel importante na socialização desses alunos, bem como na mudança de paradigmas e preconceitos.

A discussão sobre conflito de gerações é ampla e complexa, o conceito de geração pode ser utilizado de diversas maneiras e em diferentes campos do saber. Pode se relacionar geração ao período sucessório entre descendentes diretos, ou seja, uma geração biológica, em que estão presentes avós, pais, filhos e netos.

No campo da sociologia, August Comte, entre 1830 a 1840, foi quem primeiro desenvolveu um estudo científico com a intenção de definir geração, apresentando uma concepção mecânica e exteriorizada do tempo das gerações. Baseado na concepção exigida pela sociedade entre progresso e sucessão das gerações, Comte afirmou que o ritmo pode ser calculado tão somente pela medição do tempo médio necessário para que uma geração seja substituída – na vida pública – por uma nova, o que seria algo em torno de 30 anos, segundo o sociólogo. (BORTOLAZZO, 2016, p. 126).

Por outro lado, Mannheim (1982) considerou o termo geração como a própria dinâmica das transformações sociais e, segundo o autor, as gerações podem ser consideradas resultados de muitas discontinuidades produzidas exatamente por mudanças históricas e sociais. Assim, Mannheim apresenta em seu ensaio “O problema das gerações” questões como: as mudanças geracionais; a transmissão dos bens culturais para as gerações seguintes, bem como a necessidade de novos portadores de cultura para a revitalização da dinâmica social. Desta forma, o autor inaugura os estudos pioneiros dentro do que ficaria conhecido posteriormente como “sociologia da juventude” (WELLER, 2005).

Na perspectiva de Philip Abrams, gerações são o lugar em que dois tempos diferentes; o do curso da vida e o da experiência histórica são sincronizados (ARAÚJO; LIMA, 2014).

Ao abordar a questão das relações interpessoais percebemos que os estudantes trouxeram para o debate suas relações com sua família, até mesmo nos exercícios de criação a estrutura

familiar foi retratada de maneira que eles pudessem externar como acreditam que uma relação familiar deve acontecer. Ao falar sobre a ideia e criação de um vídeo que retratava as relações entre os membros de uma família, Alice diz que:

(...) o que a gente queria passar é que **as pessoas dentro de uma família deviam se importar mais, não com os bens materiais**, mas com o... **Com a relação** que ele tem com os membros dessa família. (...) Mas, **na família só está acontecendo coisa ruim**, coisa ruim, uma atrás da outra, uma atrás da outra e aí no final, **não tinha mais família. A família se desfez**, vamos se dizer assim. Então é isso que a gente queria passar [com o vídeo] (aluna Alice, grifos nossos).

Na abordagem sobre família, Giddens (2005) nos informa sobre as mudanças que ocorreram com as novas tecnologias anticonceptivas e reprodutivas, elementos que trouxeram grandes transformações para a intimidade e, conseqüentemente, para a família. Assim, a família não é uma instituição estável e foi sendo construída, reconstruída ao longo dos tempos e está sempre em movimento, tal como a sociedade,

A grande diversidade de formas de família e de núcleos domésticos tornou-se uma característica cotidiana de nossos tempos. As pessoas estão menos propensas a casar do que antes e também estão se casando mais tarde. A taxa de divórcios aumentou significativamente, contribuindo para o crescimento do número de famílias monoparentais. As “famílias reconstituídas” formam-se através de segundos casamentos ou através de novos relacionamentos envolvendo filhos de uniões anteriores. As pessoas estão optando cada vez mais por viverem juntas – coabitar – antes do casamento, até mesmo preferindo isso a se casar (GIDDENS, 2005, p. 151).

Para o mundo globalizado, a geração histórica etária é mais situável dentro das lógicas nacionais do que a geração familiar ou de parentesco. A imagem fragmentada da família não revela um pleno desprezo pela instituição, pois as medidas estimuladas e promovidas envolvem, entre muitas outras coisas, a recuperação de laços familiares e a criação de espaços que permitam que as famílias possam investir na educação e socialização dos filhos. Mas a família é mais um elemento, não precisando ser o *locus* político privilegiado para esta defesa (SCOTT, 2010, p. 270).

A aluna Alice aborda como as relações familiares e a individualidade aparece nas relações intrafamiliares, segundo ela as pessoas não se ouvem, não conversam para chegarem às decisões, passando a se isolarem:

(...) Tanto que na minha família **teve esse problema** [das pessoas não se ouvirem], cada um dá a **sua opinião** e a gente tem que aprender a se respeitar, só que **está difícil**. Eu acho que é dentro de casa, dentro da família de cada pessoa. Eu acho que eles **não concordam com a opinião no que fazer**. Cada um acha que **tem que seguir o seu caminho e não tem união**. Então eu acho que dentro de casa acontece mais do que nos outros lugares (aluna Alice – grifos nossos).

Motta (2010) defende que podem existir situações de solidariedade envolvidas no contexto familiar dependendo das situações em que as pessoas se encontram, sejam elas de maneira espontânea ou por imposição de fatores externos:

[...] também se realizam relações de solidariedade e afeto. Solidariedade que se desenvolve tanto por obrigação social, pública, formalizada por injunção do Estado, como pela presença próxima, familiar, às vezes contraditória, de uma afetividade positiva que, ao mesmo tempo, pode se transmutar, segundo diferentes situações e temporalidades, em sentimento ou ação negativa. (MOTTA, 2010, p. 242)

Ao abordar as suas relações interpessoais com a família, os jovens se mostram descontentes pelo distanciamento que ocorre entre as pessoas que convivem no seu núcleo familiar, expressando até um apelo por ajuda para que essas relações fiquem estreitadas e mais dialogadas:

(...) às vezes **eu sento e converso** com as pessoas da minha família e **ninguém me ouve**, parece que ninguém está me ouvindo, as mudanças não acontecem. Como que você acha que as mudanças elas podem acontecer? **Me ajuda!** (risos) (...) (aluna Alice – grifos nossos).

Esta pesquisa não conseguiria ajudar a estudante Alice com suas frustrações em relação a não ser ouvida por seus pares, porém, podemos entender que esta fala é um indicador que poderiam ter mais investigações sobre o tema, ou talvez o trabalho de escuta na escola deva estar mais atento para diminuir algumas situações de violência dentro e fora do ambiente escolar. De acordo com Scott (2010),

A diminuição do tempo dedicado à educação intensiva dos filhos e a ampliação do tempo de vivência intergeracional fazem parte de uma realidade de diversidade de arranjos familiares que, longe de responderem a uma organização cíclica, também desafiam a noção de seguirem “cursos”. A família, nesta ótica, aproveita a sua flexibilidade para se perpetuar, proporcionando uma multiplicidade de oportunidades de situações vividas, pouco redutíveis a simples ciclos, cursos, ou mesmo visões de saudosismo de famílias patriarcais integradoras. (SCOTT, 2010, p. 267)

Para Kaloustian (1998),

A família é o lugar indispensável para a garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como vêm se estruturando. É a família que propicia os aportes afetivos e, sobretudo materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. Ela desempenha um papel decisivo na educação formal e informal, é em seu espaço que são absorvidos os valores éticos e humanitários, e onde se aprofundam os laços de solidariedade. É também em seu interior que se constroem as marcas entre as gerações e são observados valores culturais. (KALOUSTIAN, 1998, p. 22).

A educação deveria ter o intuito de oferecer um ensino de qualidade ao jovem, propiciando condições de exercer sua cidadania com formação cultural e, também, com senso crítico. Neste

sentido, seria possível ocorrer um desenvolvimento educacional e social para além das práticas pedagógicas curriculares, de forma dinâmica, com atividades como as que foram apresentadas na disciplina eletiva da escola Educar.

Houve o reconhecimento de estudantes em relação à importância de serem ouvidos, de expressarem suas opiniões e concepções em um ambiente em que a segurança era garantida. A aluna Marília demonstra esse sentimento quando diz:

A gente **conseguiu refletir sobre o que a gente guardava pra gente** e que ninguém falava no dia-a-dia. A gente foi **colocar pra fora** mesmo nos temas que a gente acabou produzindo [os vídeos para a eletiva]. Então por [exemplo] o aluno, **só tá aprendendo uma matéria** que vai... **Acadêmica**, ele não está aprendendo nada **pra saber conviver com as pessoas** [em outras escolas que não oferecem disciplinas eletivas] (aluna Marília – grifos nossos).

O que me ajudou [na eletiva], foi **ver outras opiniões**, a ter outras **ideias** também. Mas o que me ajudou mesmo foi nas **relações interpessoais**, que foi a conversa de hoje [no grupo focal] (aluno Bernardo – grifos nossos).

Os discentes Marília e Bernardo se referem à experiência que tiveram com a disciplina eletiva (projeto de extensão) e como foi importante que eles fossem ouvidos sobre as temáticas que não eram discutidas normalmente na rotina escolar.

É função da escola propiciar práticas pedagógicas com realizações de projetos e ações que, ao mesmo tempo, promovam o acesso aos bens culturais e científicos exigidos pela sociedade contemporânea, mas que também promovam uma formação ética e política aos jovens de modo a lhes permitir participar da vida social de forma mais crítica, dinâmica e autônoma (LODI, 2007).

Sobre as relações interpessoais dos adolescentes, Ferreira (1995) afirma que:

[...] jovens sentem a necessidade de associar os papéis e as suas habilidades com modelos ocupacionais do momento. Têm necessidade de assemelhar-se às pessoas que admiram e procuram imitá-las em seus papéis [...] A organização das turmas tem, portanto, o objetivo de autoproteção, a necessidade de se defender dos perigos da autodifusão. Forma-se o sentimento de identidade do ego, como salvaguarda do indivíduo, contra a anarquia dos seus impulsos biológicos e contra a severidade de sua própria consciência. Adquirindo a identidade do grupo, o jovem se defende contra a difusão de papéis e consegue, assim, sentindo-se igual aos amigos, pela roupa, pelos gestos, pela linguagem, nesta identificação, vencer as dificuldades do momento. (FERREIRA, 1995, p. 35).

Ao refletirem nos grupos focais sobre como a disciplina eletiva e a criação de exercícios audiovisuais os impactou no cotidiano escolar, os estudantes puderam perceber que eles não estavam sendo ouvidos como, por exemplo, em algumas situações na escola, ou até mesmo na família. Mais que isso, com a experiência da disciplina eletiva perceberam também não estavam

ouvindo seus colegas, se isolando em um processo de criação individual, que muitas vezes não surtia um efeito tão bom quanto o trabalho em grupo.

(...) cada um tem uma opinião e as pessoas não conseguem sentar e conversar “oh eu acho isso”, “você acha isso?” e aí, ainda, ao invés delas **expressarem a opinião delas de um modo respeitoso e sem sair brigando e sair discutindo**, ou fazendo... debatendo. (...) Então quando eu **aceitei a ideia delas** [durante a experiência da eletiva], o vídeo ficou muito melhor, então **eu aprendi a trabalhar em grupo**, a eletiva me ajudou muito com isso (aluna Alice – grifos nossos).

As violências intrafamiliares adentram os muros das escolas, como afirmam Pereira, Conceição e Borges (2017, p. 70), “por mais que se tente negar a existência da violência intrafamiliar, ela entra na instituição e gera incômodo no cotidiano, particularmente da sala de aula”.

No tocante à violência, como uma questão imediata do cotidiano, os professores, a partir dessa ideia de *cuidadores*, podem ser considerados como salvadores ou até mesmo a *domesticadores* das crianças em situação de risco, sem, no entanto, proceder a uma reflexão mais profunda a partir das questões sociais, políticas e culturais mais amplas que repercutem nos referenciais teóricos a respeito da problemática (PEREIRA, CONCEIÇÃO, BORGES, 2017, p. 73).

O corpo docente é um elo entre estudantes e suas famílias e, em determinadas situações são considerados como o porto seguro para que os alunos relatem as violências sofridas, num tom de desabafo ou mesmo de denúncia, como um pedido de socorro.

CATEGORIA 3 – As formas dos estudantes enfrentarem as situações de violência escolar

Na última categoria de análise, elencamos falas significativas de alunos, com vários conflitos que ocorrem no ambiente escolar, com concepções sobre as práticas pedagógicas diferenciadas na escola de ensino integral, devido ao tempo do convívio na escola ser, por vezes, a mola propulsora de alguns conflitos e desentendimentos.

A Escola Estadual de Ensino Integral Educar é parte do novo modelo da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE/SP) chamado Programa Ensino Integral. O programa que foi instituído no ano de 2012 proporciona que os estudantes tenham em seu currículo práticas pedagógicas que desenvolvam suas diversas potencialidades. Levando em consideração que a educação de ensino integral preza por um ensino de qualidade, suas práticas pedagógicas valorizam o uso de tecnologias para promover a melhoria na aprendizagem, também são incentivadas práticas que respeitem as diferenças e que valorizem diversas manifestações culturais.

A escola Educar estava sendo administrada por uma equipe gestora que está sempre em busca de novas possibilidades de aprendizagem para seus estudantes, podemos confirmar esta realidade na fala da aluna Marília, ao explicar o porquê de não ocorrerem muitas situações violentas na escola:

Eu acho que aqui na escola **vem muito de tudo que a gente aprende**. Desde a... dos professores, da diretora, da diretoria de ensino. Porque **eles pegam muito nesse ponto de... do respeito**. Porque a gente convive nove horas por dia, alguns, do Ensino Médio e a gente (nono ano) é oito. E... é meio difícil se a gente não se respeitar. Então eu acho que vem muito disso (aluna Marília – grifos nossos).

Sobre o currículo diferenciado da escola de ensino integral, a estudante Marília continua ressaltando que a experiência desse currículo torna o ensino na escola Educar também diferenciado, ressaltando que os estudantes aprender a respeitar os seus pares, além de terem aulas com o objetivo específico de exercitar o protagonismo juvenil,

[na escola Educar] **tem aulas a mais do que as aulas normais do currículo, que é português, história...** Tem aulas a mais, que é pra gente, **além de ter uma formação acadêmica, ter uma formação pessoal, social, pra conseguir se relacionar bem com os alunos da escola**. A gente tem uma aula pra isso, que é o **Protagonismo Juvenil**, que a gente aprende a ser um jovem protagonista, ou seja, **respeitar, a ter zelo, então a gente aprende qualidades**. (...) Eu acho **que é por isso que nas outras escolas tem esse tipo de violência e na Escola Educar não**. Na Escola Educar a gente aprende a respeitar, nas outras escolas eu acho que não (aluna Marília – grifos nossos).

O protagonismo juvenil é um dos mecanismos utilizados pelas escolas de ensino integral para auxiliar o jovem a entender que ele é ao mesmo tempo sujeito e objeto de ações que pretendem promover suas potencialidades e individualidade. Tais ações tem como um dos intuítos tornar o jovem cada vez mais autônomo, porque passa a ser capaz de avaliar e decidir, com base em suas crenças, valores e interesses. O intuito de tais ações é tornar o estudante mais solidário, que tenha autonomia na hora de agir e tomar decisões, ou como a aluna Marília nos diz, *aprender a ter zelo, respeitar e aprender as qualidades* de cada um.

Os estudantes são bem enfáticos ao tratarem sobre o diferencial entre a escola Educar e as outras escolas da rede estadual de ensino. Sempre defendendo que eles aprendem mais do que somente as matérias acadêmicas, que aprendem também a ter respeito uns pelos outros. O aluno Pierre faz uma comparação entre a escola Educar e outra escola em que ele frequentou por um curto período de tempo:

É **conscientizando** [que se resolve os problemas na escola], desde que eu entrei aqui, que a escola virou integral, **sempre foi muito conscientizado**, a gente sempre **fez o protagonismo, PV [Projeto de Vida]**, mas lá [em outras escolas] eles tem as aulas da base comum e eles **não tem um pingão de conscientização em nada**. O Grêmio de lá não faz conscientização, essas coisas. Eu acho que a **conscientização é uma parte boa**, porque mesmo que algumas pessoas não liguem, muitas param, por exemplo, um cartaz, tá lá pra ler, ou se colocar um textinho curto as pessoas vão ler. [...] Então, lá [na outra escola que o aluno estudou] a **violência é muito frequente, muito maior do que aqui**. Igual, **no primeiro dia de aula lá já foram três alunos para a direção**, no primeiro dia de aula, sabe? Porque a violência é muito frequente, **as brigas na saída é muito frequente**. Então eu acho que conscientização é um lado bom das coisas. (aluno Pierre – grifos nossos).

Pierre se refere ao projeto de vida, que pode ser caracterizado por:

[...] um meio de motivar os alunos a fazerem bom uso dessas oportunidades educativas. Aos educadores cabe a tarefa de apoiar o projeto de vida de seus alunos e garantir a qualidade dessas ações. No entanto, cabe também aos alunos a corresponsabilidade no seu desenvolvimento, já que são os interessados diretos. O Projeto de Vida é o foco para o qual devem convergir todas as ações educativas do projeto escolar, sendo construído a partir do provimento da excelência acadêmica, da formação para valores e da formação para o mundo do trabalho (BRASIL, 2012).

Foi possível perceber na convivência com os estudantes que as ações diferenciadas em seus currículos faziam diferença em suas opiniões sobre assuntos como as violências. Ainda que os estudantes se mostrem contentes com o modelo pedagógico da escola, apontam que o fato de ficarem muito tempo em sala de aula, não terem momentos para relaxar ou tempo livre sem contato com conteúdos acadêmicos causavam alguns conflitos e violências, principalmente, a violência verbal:

Eu acho que [a violência] **acontece mais durante as aulas.** Porque a gente fica **muito tempo em aula.** Querendo ou não a gente fica pouco tempo no intervalo. É uma hora de almoço e, praticamente, meia hora de intervalo, porque são dois. [...] **Mais tempo na sala de aula do que nos intervalos,** porque a gente fica muito tempo junto e... Vamos supor, calor também e estresse e cada um tem um jeito. Aí um vai lá fazer brincadeira com o outro, o outro não gosta. Aí um acaba agredindo o outro. (aluno Pierre – grifos nossos).

Segundo os estudantes, as agressões, principalmente as verbais acontecem com mais frequência dentro da sala de aula, quando o professor está presente. Porém, Hannah nos alerta de que em alguns casos a violência verbal que se inicia na sala de aula pode ser levada para fora dos muros da escola:

Como ele falou que a gente passa a maior parte do nosso tempo **na sala, a maior parte das violências acontecem lá dentro.** Pode ser **verbal,** muitas vezes, sempre é verbal. Então, tipo... bate boca pode levar a muita briga, coisa assim, se a pessoa levar, se a pessoa ficar realmente brava pode levar pra fora, causar alguma coisa lá fora também (aluna Hannah – grifos nossos).

Finalizaremos esta seção com as considerações e dicas de formas de enfrentamento da violência que os estudantes levantaram durante as discussões dos grupos focais. Para os alunos Hannah e Pierre o respeito e o diálogo são importante aliados ao tratar das violências:

(...) Quando eles não sabem respeitar [é que acontece a violência], porque se eles souberem respeitar, aceitar e conversar, então beleza. Cada um vai ter uma opinião e vai está de boa. **Ah e com quem não sabe, acaba acontecendo o conflito, a briga, a violência** (aluna Hannah – grifos nossos).

E toda ação tem o porquê que ela aconteceu, então não adianta a gente **só escutar o lado de quem foi agredido e não escutar o lado de quem agrediu.** Tem que saber as duas versões e... Saber bem o que estava acontecendo. Por quê que **o professor interferiu, aonde estava o professor?** Tem que saber mais coisas (aluno Pierre – grifos nossos).

Podemos perceber que para esses estudantes as formas de enfrentamento para as violências deveriam perpassar por um diálogo, além de ficarem atentos aos fatos, com intuito de que agredidos e agressores fossem escutados antes de acontecer julgamentos precipitados.

Quase todos os participantes dos grupos focais demonstraram que a experiência de participar da disciplina eletiva das Oficinas de Experimentação Audiovisual, bem como das discussões que foram suscitadas durante o planejamento e execução das produções dos vídeos foram importantes para que pensassem sobre suas concepções acerca das violências. Também relataram posteriormente, durante os grupos focais, que a discussão sobre tais questões em um ambiente seguro também era importante e formativo.

É possível refletir que um grupo de estudantes nunca é homogêneo, ao evidenciar os dados apresentados nesta seção, emergiram várias questões intrigantes destes participantes. Eles nos contaram sobre suas concepções, mas também abordaram como a disciplina eletiva foi algo transformador e importante para que suas ideias fossem organizadas em relação aos diferentes tipos de violências.

Por fim, gostaríamos de ressaltar que explicitamos nesta última categoria de análise as conclusões dos estudantes sobre como o diálogo e as práticas pedagógicas diferenciadas da escola Educar. Outras pesquisas podem surgir a partir destes contextos, visto que a escola era de ensino integral, seria interessante fazer um comparativo de ocorrências de violências entre escolas estaduais e escolas estaduais de ensino integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa possibilitou a oportunidade de muitos caminhos a serem seguidos, ampliados, desenvolvidos e estudados. Ao nos deparar com esse universo de possibilidades, percebemos que a prática de pesquisa, as experiências do pesquisador se conectam e sobrepõem como sendo uma coprodução entre pesquisador e pesquisados.

Para concluir, retomamos o objetivo deste trabalho que foi investigar as concepções de estudantes do Ensino Fundamental - 8º e 9º Anos sobre as situações de violências na sociedade, na escola e nas relações interpessoais.

Percebemos que é possível entender a questão das violências de várias formas, sejam elas violências que acontecem e variam de sociedade para sociedade ou as violências que ocorrem no ambiente escolar e por fim, as violências presentes nas relações interpessoais, nos contatos mais íntimos de estudantes com seus pares, com a escola, com os professores e com o mundo que os cerca.

Segundo Abramovay (2005):

Apresentar um conceito de violência requer certa cautela, isso porque ela é, inegavelmente, algo dinâmico e mutável. Suas representações, suas dimensões e seus significados passam por adaptações à medida que as sociedades se transformam. A dependência do momento histórico, da localidade, do contexto cultural e de uma série de outros fatores lhe atribui um caráter de dinamismo próprio dos fenômenos sociais (ABRAMOWAY, 2005, p. 53).

Ao finalizar a primeira seção do trabalho, assumimos que não há uma única definição sobre o que é a violência, mas que na verdade todos os seus significados e conceituações estão engendrados nos mecanismos sociais em que estamos inseridos, e entre eles está a escola. Todos estes autores e conceitos nos deram aporte teórico para que conseguíssemos prosseguir com a pesquisa, analisando de maneira atenta as concepções dos estudantes sobre as violências.

A proposta da coleta de dados por meio de Oficinas de Experimentação audiovisual foi algo bem sucedido, pois conseguimos criar laços de confiança entre os participantes e a pesquisadora. Não optamos por analisar os materiais audiovisuais produzidos pelos estudantes, acabamos por utilizar três vídeos como material disparador para os grupos focais. Mas, seria muito interessante uma pesquisa que desenvolvesse análises sobre a criação do material audiovisual e como tal experiência de certa forma modificou a forma como eles enxergavam as temáticas das violências.

Com a primeira categoria: *O mundo ao redor dos jovens: como as violências são percebidas* – tratamos sobre os mais variados tipos de violências, desde as físicas, até a percepção de que existem as violências simbólicas, que ocorrem de maneira muito mais sutil e naturalizada no interior da escola. Também foram abordadas temáticas como os preconceitos, discriminação, bullying, os apelidos e todo tipo de situações que foram descritas e analisadas pelos próprios estudantes.

Foi possível perceber na análise desta primeira categoria que ainda que quiséssemos abordar uma violência mais geral, os estudantes a todo tempo evocaram o ambiente da escola e ilustraram as violências com situações em que sofreram ou perpetraram violências, ou ainda com situações de outras escolas que foram propagadas por meio de conversas com outros alunos ou até mesmo com as notícias na internet.

Reiteramos que ao investigar as concepções dos estudantes sobre as violências esperávamos que houvessem mais relatos de violência física ocorridos no espaço escolar, mas esta hipótese não se concretizou, ao passo que os estudantes relataram determinados fatores, tais como as práticas pedagógicas da escola e as ações de conscientização em relação ao bullying como fatores importantes que evitam que situações de violência física ocorram com frequência na escola.

Na categoria – *Família e sociedade: situações de violências* – retratamos os conflitos geracionais descritos pelos estudantes, a falta de escuta que existe entre jovens e adultos da mesma família e como essa falta de comunicação pode interferir na socialização dos estudantes. Também foi possível que identificássemos que os jovens sentem a necessidade de serem ouvidos sobre diversas temáticas e indicaram que o processo das rodas de conversa, da escuta e discussões sobre as temáticas das violências nas Oficinas de Experimentação foram importante para que eles construíssem suas concepções sobre os diferentes tipos de violências.

Por fim, na terceira e última categoria de análise – *As formas dos estudantes enfrentarem situações de violência escolar*, elencamos as falas dos jovens sobre como as práticas pedagógicas da escola de ensino integral poderiam nos dar pistas do porquê de não ocorrerem situações graves de violência na escola, principalmente a violência física. Os jovens consideravam como maneiras de enfrentamento da violência, ou seja, o diálogo para compreenderem sobre os diferentes tipos de violência, como alvo de discussão sobre preconceitos e estereótipos e como prevenção de situações de conflitos.

Trouxemos como reflexões sobre educação o aporte teórico evidenciando as violências; as possibilidades da pesquisa intervenção como procedimento metodológico, e por fim, o entendimento e concepções de estudantes sobre situações de violências na sociedade, na escola e nas relações interpessoais.

Esperamos ter agregado contribuições para a área educacional, chamando atenção para práticas discursivas, de alunos do Ensino Fundamental anos finais, sobre violências, de forma abrangente e ao mesmo tempo pessoal. O trabalho desta dissertação foi para além de “dar voz”, ou ouvir os estudantes, esta pesquisa trouxe uma contribuição propositiva, ao passo que para além de ouvir os estudantes, reconheceu suas concepções sobre as diferentes formas de violências relatadas no decorrer do contato com a pesquisadora. Foi possível que os estudantes conversassem e se questionassem sobre as diferentes instâncias de poder existentes no ambiente escolar, além de adquirirem autonomia, repertório e conhecimento para que pudessem renegociar e discutir práticas que consideravam violentas.

Acreditamos que quando o educador tem o conhecimento de tais percepções e constatações, ele pode auxiliar no processo de escolarização de seus estudantes, tendo boas consequências, tais como alunos com melhores interações sociais e melhora nas aprendizagens escolares. Esta pesquisa ampliou o campo de entendimento dos estudantes, ajudando-os a pensar sobre as violências, ensinando-os durante os processos de formação sobre o respeito às diferenças, a alteridade e provando que o jovem sabe, deve e pode aprender a falar de si.

A experiência de construção da referida pesquisa, bem como a escrita desta dissertação foram momentos incríveis e formativos, tanto para os estudantes participantes da pesquisa, quanto para a pesquisadora. Esperamos inspirar educadores e estudantes a cada vez mais estabelecerem diálogos de qualidade sobre as questões das violências, mas também sobre as questões da vida, dos anseios, receios e possibilidades que nossos jovens têm e merecem.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Martins Fontes: São Paulo, 2007.

ABRAMOVAY, M. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO no Brasil. 2005.

_____. Violências nas escolas. Programa de prevenção à violência nas escolas. 2015. Disponível em: <<http://flacso.org.br/files/2015/08/Violencias-nas-Escolas.pdf>> Acesso em agosto de 2018.

_____. & AVANCINI, M. F. (2000). **A violência e a escola: O caso Brasil**. Disponível em: <<http://www.ucb.br/observatorio/pdf/A%20Viol%EAncia%20e%20a%20Escola.pdf>> Acesso em junho de 2018.

_____. RUA, M. das G. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO no Brasil. 2002.

_____. WAISELFISZ, J. J., ANDRADE, C. C., & RUA, M. G. **Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília**. Rio de Janeiro, RJ: Garamond, 2004.

AGUIAR, L. G. F.; BARRERA, S. D. **Manifestações de Bullying em Diferentes Contextos Escolares: um Estudo Exploratório**. Psicologia: Ciência e Profissão. Jul/Set. 2017 v. 37 n°3, 669-682.

AQUINO, J.G. **A indisciplina e a escola atual**. Revista da Faculdade de Educação - USP. São Paulo, V. 24, n.2, 181-204,1998.

ARAÚJO, N.F.; LIMA, E.R. O conceito de gerações e suas influências no gênero, trabalho e turismo. Anais do XV Encontro Estadual de História “1964-2014: Memórias, Testemunhos e Estado”, UFSC, Florianópolis. 11 a 14 de agosto de 2014.

ARENDT, H.. **Da violência**. Tradução de Maria Cláudia Drummond Trindade. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

BAUMAN, Z. A sociedade individualizada. **Vidas contadas e histórias vividas**. Trad. José Gradel, Rio de Janeiro Jorge Zahar Ed, 2006.

BAUMAN, Z.. **Medo líquido**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BECKER, Howard S. **Truques da Escrita: para começar e terminar teses, livros e artigos**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Editora Jorge Zahar, 2015.

BOGDAN, R. C., BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Trad. Maria João Alvarez, Sara B. dos Santos e Telmo M. Baptista. Porto-PT: Porto Editora, 1994.

BORTOLAZZO, S.F. De Comte a Bauman: algumas aproximações entre os conceitos de geração e identidade. Estudos de Sociologia, Recife, 2016, Vol. 1 n. 22.

BOTLER, A.M.H. **Injustiça, conflito e violência**: um estudo de caso em escola pública de Recife. Cadernos de Pesquisa v.46 n.161 p.560-564 jul./set. 2016.

BOURDIEU, P. PASSERON, J. C. **A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. (trd) Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, P. **Dominação Masculina**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1999.

_____. **O poder simbólico**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. Razões práticas: sobre a teoria da ação: tradução: Mariza Corres. Campinas, Papyrus, 1996.

BRANDT, J. **Violência simbólica**: uma reflexão acerca do habitus docente. Centro Universitário UNIVATES, Curso de Pedagogia. Lajeado. 2014. Disponível em <<https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/626/1/2014JoiceBrandt.pdf>>. Acesso em julho de 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 18 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Educador terá diretrizes para enfrentar a violência escolar. Direitos Humanos**. 29/05/2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/17797-educador-tera-diretrizes-para-enfrentar-a-violencia-escolar>>. Acesso em agosto de 2018.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Lex: Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: agosto de 2018

_____. Presidência da República. Secretaria de Governo. **Índice de vulnerabilidade juvenil à violência 2017**: desigualdade racial, municípios com mais de 100 mil habitantes / Secretaria de Governo da Presidência da República, Secretaria Nacional de Juventude e Fórum Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: SNJ, 2017.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. O PNE 2001-2010: metas e estratégias. 2001. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2001_2010.pdf>.

CALDER, B. Focus group and the nature of qualitative marketing research. Journal of Marketing Research, n. 14, p. 353-64, Aug. 1977.

CAPLAN, S. **Using focus group methodology for ergonomic design**. Ergonomics, v. 33, n. 5, p. 527-33, 1990.

CHARLOT, B. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam esta questão**. Sociologias, Porto Alegre, ano 4, n8, jul/dez 2002, p 432-443, 2002.

CHAUÍ, M. **Participando do debate sobre mulher e violência**. Perspectivas Antropológicas da mulher. Rio de Janeiro: Zahar, p.25-62, 1985.

COWIE, H.; SMITH, P. K. A violência nas escolas: uma perspectiva do Reino Unido. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.). **Violência nas escolas: dez abordagens europeias**. Brasília: UNESCO, p. 247- 268, 2002.

DEBARBIEUX, E. Violência nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político. In: DEBARBIEUX, E. e BLAYA, C. (org). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

DEBUS, M. (Org.). Manual para excelência em la investigación mediante grupos focales. Pensilvânia: University of Pennsylvania/ Applied Communications Technology, Needham Porter Novelli, 1998.

DIAS, C.A. **Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas**. v. 10, n.2, 2000, p. 141-158.

DURKHEIM, E. Educação e sociologia. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1975.

FARRINGTON, D.P. Fatores de risco para a violência juvenil. In DEBARBIEUX, E; BLAYA, C. (org.) **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

FERREIRA, B. W. O cotidiano do adolescente. Petrópolis: Vozes, 1995.

FREITAS, C.R.; GALTER, M.I. Reflexões sobre a educação em tempo integral no decorrer do século XX. Educare. Revista de Educação. v.2, n. 3, jan/jun. 2007, p. 123-138.

GADEA, C. A.; GADEA, M. S. C.; DICK, H.; FERREIRA, J. S. ROSA, F. S. **Itinerários juvenis em situação de vulnerabilidade social: sobre a realidade juvenil, a violência intersubjetiva e as políticas para jovens em Porto Alegre - RS**. Revista Juventude e Políticas Públicas, Brasília, v. 1, n. 2, p. 47-71, jul./dez. 2017.

GATTI, B.A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Série Pesquisa em Educação, v.10. Brasília, DF, 2005.

GIDDENS, A. Sociologia. 4 ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2005.

GOMES, M. E.; BARBOSA, E. **A técnica de Grupos Focais para obtenção de dados qualitativos**. Instituto de Pesquisas e Inovações Educacionais. 1999. Disponível em: <www.tecnologiadeprojetos.com.br>. Acesso em: 12 dezembro 2017.

GONÇALVES, L.A.O.; SPOSITO, M. P. **Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 115, p. 101-138, 2002.

HONNETH, A. **Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Editora 34, 2009.

HOUAISS, A. **Dic. Houaiss da Língua Portuguesa**. Ed. Villar e Houaiss. Rio de Janeiro, 2001.

KALOUSTIAN, S. M. (org.) **Família Brasileira, a Base de Tudo**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 1988.

KRUEGER, R. A. **Focus groups: a practical guide for applied research**. 2. ed. Thousand Oaks, SAGE Publications, 1994.

LEITÃO, B.J.M. **Grupos de foco: o uso de metodologia de avaliação qualitativa como suporte complementar à avaliação quantitativa realizada pelo Sistema de Bibliotecas da USP**. Mestrado à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003.

LODI, L. H. (Coord.). **Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade**. Brasília: SEDH/MEC, 2007.

LUIZ, M.C. (org.) **Conselho Escolar e as possibilidades de diálogo e convivência: o desafio da violência na escola**. São Carlos : EdUFSCar, 2016.

LUIZ, M.C.; VERGNA, A.C.G., LIMA, A. **Conselhos escolares, indisciplina, violência: contextualizando discursos e procedimentos na escola**. IN: LUIZ, M.C. (Org): **Conselho Escolar e as possibilidades de diálogo e convivência: o desafio da violência na escola**. São Carlos: EdFSCar, 2016.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

MAFFESOLI, M. **Dinâmica da violência**. SP: Editora Revista dos Tribunais, Ed. Vértice, 1987.

MANNHEIM, Karl. **O problema sociológico das gerações** [tradução: Cláudio Marcondes], In Marialice M. Foracchi (org), Karl Mannheim: Sociologia, São Paulo, Ática, 1982 p. 67-95.

MARCOLINO, E.C.; CAVALCANTI, A.L.; PADILHA, W.W.N.; MIRANDA, F.A.N.; CLEMENTINO, F.S. **Bullying: prevalência e fatores associados à vitimização e à agressão no cotidiano escolar**. Texto Contexto Enferm, 2018; 27(1):e5500016.

MARTINS, A.M., BOTLER, A.M.H. **Conflitos, indisciplina e violência em escolas**. Cad. Pesquisa, vol.46 no.161 São Paulo July/Sept. 2016.

MICHAUD, Y. **A violência**. Tradução L. Garcia. São Paulo:Editora Ática, 1989.

MIGLIORIN, Cezar; *Inevitavelmente Cinema: Educação, Política e Mafua*; RJ: Azogue Editorial, 2015.

MINAYO, M.C.S. **A violência social sob a perspectiva da saúde pública**. Cadernos de Saúde Pública, nº 10, pp. 7-18. Suplemento 1. 1994.

MORGAN, D. L. **Focus group as qualitative research**). Thousand Oaks, 2nd ed. California: Sage. 1997.

MOTTA, Alda Britto da. **A atualidade do conceito de gerações na pesquisa sobre o envelhecimento**. *Soc. estado.*, Brasília, v. 25, n. 2, p. 225-250, Aug. 2010. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922010000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em outubro de 2018.

MORRONE, B; OSHIMA, F.Y. **Violência atinge 42% dos alunos da rede pública**. Revista Época online. 25/03/2016. Disponível em: <<https://epoca.globo.com/vida/noticia/2016/03/violencia-atinge-42-dos-alunos-da-rede-publica.html>>. Acesso em abril de 2018.

MOURA, D. R., CRUZ, A. C. N., & QUEVEDO, L. A. (2011). **Prevalência e características de escolares vítimas de bullying**. *Jornal de Pediatria (Rio de Janeiro)*, 87(1), 19-23. <https://doi.org/10.1590/S0021-75572011000100004>.

NOGUEIRA, E.J.; SOARES, M.L.A. **Desafios educacionais na modernidade líquida: cotidiano, medo e indisciplina**. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 12, n. 27, p. 153-174, 2015.

NOGUEIRA, P. H. Q. **Identidade Juvenil e identidade discente: processo de escolarização no terceiro ciclo da escola plural**. Tese. Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, 2006.

ODALIA, N. **O que é violência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2014.

OLIVEIRA, M.; FREITAS, H. M.R. **Focus Group – pesquisa qualitativa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planejamento**. *Revista de Administração*, São Paulo. V. 33, n. 3, p. 83-91, julho/setembro, 1998.

OLWEUS, D. (2011). **Bullying at school and later criminality: findings from three Swedish community samples of males**. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 151-156. <https://doi.org/10.1002/cbm.806>

PCN. Parâmetros Curriculares Nacionais, Pluralidade Cultural. 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf>>. Acesso em: nov. 2018.

PEARCE, J. B., & THOMPSON, A. E. **Practical approaches to reduce the impact of bullying**. *Archives of Disease in Childhood*, 79, 528-531. <https://doi.org/10.1136/adc.79.6.528>, 1998.

PEREIRA, A.B.M.; CONCEIÇÃO, M.I.G.; BORGES, L.F.F. **Reflexões sobre a formação de professores para o enfrentamento da violência intrafamiliar contra crianças** Tecnia, v.2, n.2, p.63-83, 2017.

PINHEIRO, P. S., & ALMEIDA, G. A. **Violência urbana**. São Paulo, SP: Publifolha, 2003.

PINO, N.P. Os discursos sobre a violência nos programas da secretaria da educação do Estado de São Paulo. **Dissertação**. Programa de Pós-Graduação em Educação. UFSCar, 2017.

RISTUM, M. **A violência doméstica contra crianças e as implicações da escola**. Temas em Psicologia, v. 18, n. 1, p. 231-242, 2010.

SALLES, L.M.; SILVA, J.M.; CASTRO, J.C.R.; VILLANUEVA, C.F.; BILBAOI. A violência no Cotidiano Escolar. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática** - v. 18, n.30, jan.-jun.-2008, p.15-23.

SALLES, L.M; SILVA, J.M.A.P. **Diferenças, preconceitos e violência no âmbito escolar: algumas reflexões**. Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel Pelotas [30]: 149 - 166, janeiro/junho 2008.

SALLES, L. M.; FONSECA, D.; ADAM, J. Sobre violência e violência na escola: considerações a partir da literatura na área. In. LUIZ, M. C. (org.) **Conselho Escolar e as possibilidades de diálogo e convivência: o desafio da violência na escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

SCHILLING, F.; ANGELUCCI, C.B. **Conflitos, violências, injustiças na escola?** Caminhos possíveis para uma escola justa. Cadernos de Pesquisa v.46 n.161 p.694-715 jul./set. 2016.

SENNETT, R. **Autoridade**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SPÓSITO, M. P. **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.1, p. 87-103, jan./jun. 2001.

_____. **A instituição Escolar e a Violência**. Cadernos de Pesquisa, n. 104. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.

STELKO-PEREIRA, A.C.; WILLIAMS, L.C. **Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente**. Temas em Psicologia - v. 18, nº 1, p. 45 – 55, 2010.

TAVARES DOS SANTOS, J. V. A violência como dispositivo de excesso de poder. In: **Revista Sociedade & Estado**. Brasília, UnB, v. 10, n. 2, julho-dezembro 1995, p. 281-298.

VALE, F.F.; SALLES, L.M.F. **A violência no cotidiano escolar de uma escola de periferia**. Atos de Pesquisa em Educação, PPGE/ME FURB. v. 6, n.3, p.724/750, set/dez. 2011.

VEIGA, L. & GONDIM, S.M.G. **A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político**. Opinião Pública. 2(1), 1-15, 2001.

VILASSANTI, E.C. Escolas públicas e a configuração do clima social escolar. **Doutorado**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS92YM5B/escola_p_blicas_e__a_configura__o_do_clima_social_escolar.pdf?sequence=1>. Acesso em: ag. de 2018.

WASELFISZ, J.J. **Mapa da violência 2012**: crianças e adolescentes do Brasil. CEBELA Centro Brasileiro de Estudos latino-Americanos. 1ª Ed. Rio de Janeiro, 2012.

WELLER, W. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim: perspectivas para a análise das relações entre educação e trabalho. XXIX Encontro Anual da ANPOCS. Caxambu, 25 a 29 de outubro de 2005. Disponível em:<<https://www.anpocs.com/index.php/papers-29-encontro/gt-25/gt06-9/3682-wweller-a-atualidade/file>>. Acesso em nov. 2018.

ZALUAR, A E LEAL, M. C. Exclusão social e violência. In: Zaluvar, Alba (org.). **Violência e educação**. São Paulo: Livros do tatu/ Cortez, 1992.

_____. **Violência extra e intramuros**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 16(45), 145-164.2001.

ZALUAR, A. Violência e criminalidade: saída para os excluídos ou desafio para a democracia? In Sérgio Miceli (org.), **O que ler para conhecer o Brasil**, vol. I, São Paulo, Anpocs, 1999.

_____. O contexto social e institucional da violência.
http://www.susepe.rs.gov.br/upload/1324993484_A%20SOCIOLOGIA%20DA%20PUNI%C3%87%C3%83O%20-%20ALBA%20ZALUAR.pdf Acesso em Jan. 2018.

APÊNDICES 1

ROTEIRO DOS EXERCÍCIOS DE CRIAÇÃO

ENSINO FUNDAMENTAL (PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES A RESPEITO DOS CONFLITOS E VIOLÊNCIAS)

- **Quais os tipos mais comuns de violências:** física; verbal; psicológica e simbólica. Relação direta com questões de gênero; racismo; desigualdade social; etc.

A) Exercício: perspectiva do mundo

Os alunos criam, com celular, 3 tomadas diferentes, totalizando no máximo 2 min: (repórter âncora – tomada externa – repórter âncora)

- ❖ Criar uma reportagem televisiva a respeito dos conflitos e violências que hoje acontecem no **mundo** (sociedade).
- ❖ Filmar em três planos fixos:
 - Primeiro: close
 - Segundo: Plano Americano ou Médio - mais próximo.
 - Terceiro: close

B) Exercício: perspectiva da escola

Filmar alguém narrando algumas fotografias relacionadas a preconceitos de religião, raça, gênero, sexo ou opção sexual.

Descobrir um pouco da história de um aluno da escola que tenha relação com as fotos.

Criar um inventário atentando para as fotos e fazer uma narrativa em cima da história oral que já ocorreu dentro da escola, observar a tensão entre a palavra e a imagem (foto).

Tão importante quanto filmar essas fotografias narradas é se perguntar o que está por trás de uma imagem, que tipo de histórias as pessoas querem contar.

Como fazer:

1. Uma pessoa da equipe apresenta várias fotografias e o grupo decide qual será o aluno da escola que vai narrar sobre ela diante da câmera.

2. Filmar esse momento com a câmera na mão atentando para os gestos, o entorno e a própria fotografia.

3. A narração pode durar no máximo 3 min.

C) Exercício: perspectiva interpessoal

Criar uma história, com o celular, que envolva **relacionamentos humanos**, totalizando no máximo 2 min. Tanto faz se são relacionamentos de dentro ou de fora da escola.

Como fazer:

1. O grupo decide qual história quer contar (tem que ter imagens de relacionamentos humanos).

2. Filmar essa história no máximo em 2 min.

D) Exercício: perspectiva da escola

Cada aluno do grupo vai fotografar um objeto da escola.

Após todos terem feito suas fotos, escolher 3 fotos de objetos de 3 alunos.

Depois da escolha, colocar como dispositivo: as 3 fotos em sequência e elaborar **uma história que conte (narre) como ocorrem os conflitos ou violências escolares.**

Como fazer:

1. O grupo fotografa 1 objeto da escola.

2. Escolher 3 fotos e colocá-las em sequência, criando uma história que conte como ocorrem os conflitos ou violências escolares.

2. Filmar a narrativa dessa história, no máximo em 2 min.

APÊNDICES 2

ROTEIROS PARA A CONDUÇÃO DOS ENCONTROS DOS GRUPOS FOCAIS

1) Roteiro violência no mundo

- Como a sociedade lida com as violências? Se pudesse o que vocês mudariam? (Quais seriam suas sugestões)
- Como vocês alunos percebem as violências no mundo?
- O que significou pra você discutir e produzir audiovisuais sobre as questões de violências no mundo na disciplina eletiva?
- Quais são os tipos de violências mais comuns no mundo.
- Como são as relações das pessoas.

2) Roteiro violência na escola

- Como a equipe gestora e os professores lidam com as violências dentro do espaço escolar? Se pudesse o que vocês mudariam? (Quais seriam suas sugestões)
- Como vocês, estudantes, percebem as violências no espaço escolar?
- O que significou pra você discutir e produzir audiovisuais sobre as questões de violências na escola na disciplina eletiva?
- Quais são os tipos de violências mais comuns na escola.
- Como são as relações entre os estudantes.

3) Roteiro violência interpessoal (família)

- Como as pessoas lidam com as violências interpessoais? Se pudesse o que vocês mudariam? (Quais seriam suas sugestões?)
- Como vocês percebem as violências interpessoais?
- O que significou pra você discutir e produzir audiovisuais sobre as questões de violências nas relações interpessoais na disciplina eletiva?
- Quais são os tipos de violências mais comuns nas relações interpessoais
- Como são as relações interpessoais violentas? Você já vivenciou?

APÊNDICES 3

TRANSCRIÇÃO DOS VÍDEOS EXIBIDOS ANTES DOS ENCONTROS DOS GRUPOS FOCAIS

VÍDEO 1

A1: Na rua Igarapé das Pedrinhas um casal de homossexuais foram abordados por dois agressores, mas somente um sofreu agressões públicas.

A2: Os suspeitos ainda não foram identificados. Confirmam agora as imagens com o repórter.

A3: É isso mesmo, agora vamos falar com a pessoa que foi agredida. Vamos falar com Felipe (inteligível).

A4: (murmura) Eu acabei de sair da balada com o meu namorado, a gente foi lá na Praça da XV, eu deixei ele lá, porque ele é muito fashion, aí eu estava indo embora quando eu percebi que tinha um homem atrás de mim. Ele começou a me perseguir por todo o centro, quando eu entrei no beco ele veio com um pau pra cima de mim e começou a me bater.

A3: Como que você se sente?

A4: Agredido. (chora)

A3: Bom, agora vamos falar com os policiais.

(cena da agressão)

A4: A4 deitado no chão grita enquanto outro colega o agride.

(cena da agressão acaba)

A3: Agora vamos falar com o tenente Éric e com o major Pedro.

A5: Então, a gente estava na rua quando a gente ouviu os gritos e aí a gente viu ele jogado na rua, agredido, chorando, meio desmaiado. Aí quando a gente viu ele, a gente foi socorrer ele, e aí a gente abordou ele e foi dar uma ajuda pra ele. Aí ele contou tudo pra gente, quando a gente viu ele, e... que o homem agrediu ele... (com olhar confuso) É ele ou ela? (dá risada).

(cena dos policiais socorrendo A4)

Os policiais se aproximam da “vítima” que está deitada no chão, ao tocarem A4, o aluno grita “Ai, minha “teta”.”

(acaba a cena dos policiais socorrendo A4)

VÍDEO 2

Primeiro relato:

Eu vim falar sobre a violência que ocorre na escola. É... Uma coisa muito chata que eu particularmente e vários alunos acham é que o professor fica meio que jogando na cara que a gente deve fazer, porque se a gente não fizer a gente não vai conseguir ter um futuro bom. Tudo bem que a gente precisa estudar, tudo, fazer as coisas certo. E ele fala que meio que, o que a gente não sabe, o que a gente conseguir aprender não é suficiente pra gente conseguir um futuro bom. Ele fala que a gente só consegue um futuro bom se for uma coisa bem sucedida, com bastante dinheiro, não necessariamente isso, mas ele fala meio que... ah... ah... se você não fizer isso você não vai conseguir aprender, você não vai conseguir fazer um futuro bom e... eu particularmente acho muito chato, eu me sinto muito mal depois que tem aula com ele, porque ele fica falando isso. O tempo todo na aula ele fica falando “oh, se você não fizer isso, se você não fizer isso... você não vai saber nada”, é um pouco chato eu acho isso e eu acabo me sentindo um pouco mal depois da aula dele.

Segundo relato:

É... Eu sou uma aluna da Conde do Pinhal e hoje eu vou falar sobre um fato que vem acontece... que acontece em muitas escolas e que não vem acontecendo só com algumas alunas da escola que já passaram por isso e é uma coisa que... eu acho que não deveria acontecer, que é a violência contra a mulher, tanto verbal, quanto fisicamente.

É... eu acho que algumas palavras, assim, a mulher não precisa escutar. Algumas coisas assim, atitudes, a mulher não precisa presenciar, entendeu? E alguns tipos de brincadeira eu acho que são desnecessárias. É por isso que eu acho que as pessoas tem que saber respeitar sabe? Mesmo se brigou por conta de opinião, de gosto, ou de...

Acaba o vídeo.

VÍDEO 3

“-André, André! A gente vai no piquenique amanhã?

-Não poso, tenho que trabalhar.

-Ah, você só trabalha!

-Ah, eu que compro as coisas pra casa.

-Você só pensa em comprar as coisas, e os seus filhos que estão com problema? Onde que eles vem?

-Em primeiro lugar!

-::Em primeiro lugar? Você só sabe comprar as coisas, compra daqui, compra dali.

-É lógico, eles ficam felizes com os brinquedos que eu compro, com as bonecas que eu dou, com as roupas que eu dou.

-E o amor que vem de lá dentro, você dá pra eles? :::Não! Você não dá! Pra mim ::já chega!
:::Seu babaca!

-Ah, vai embora.

-Vou mesmo!

-O que está acontecendo?

-Ah, esse babaca enchendo o saco.

-Essa sua filha!

-Vamos parar vai!

-Vai, vai, vai!

-Que foi filho?

-Ah, a minha esposa, ela... brigou comigo por causa que eu não vou poder ir amanhã no... piquenique.

-Você também só pensa em trabalho.

-Não é isso, mas como é que eu vou comprar as coisas pra minha família?

-Mas o que você (EI) sua família?

-Ah, não sei, mas já deu pra mim, eu vou embora dessa família!

-Quer saber? Você é que decide.

-Meus filhos, eu chamei vocês aqui pra mim falar que eu vou embora.

-Não, mas agora que eu estou largando a cachaça? Eu preciso de você do meu lado.

-Não pai!

-Já chega!

-Não! (filhas gritam)

-Tchau!

-Ah, agora que o velho foi embora eu vou vortá pro bar.

-Bom, então eu acho que eu vou sobrar né?

-Por que vai sobrar?

-Ah, vocês não sabiam? A mamãe me contou que uma de vocês são adotadas.

-Como assim uma de nós duas é adotada?

-Mãe, posso te fazer uma pergunta? Uma de nós duas é adotada?

-Sabe, você nunca soube, mas você é adotada.

-O quê? Como assim eu sou adotada?

-Eu não sou irmã da Poli? Eu não sou dessa família? Eu não quero ser também! (EI)

Acaba o vídeo.