

LÉA LIMA SAUL

**AS FACES DA VIOLÊNCIA: UM ESTUDO DAS
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ADOLESCENTES DE ESCOLAS
PÚBLICAS DE CUIABÁ-2003**

CUIABÁ
2004

LÉA LIMA SAUL

**AS FACES DA VIOLÊNCIA: UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS DE ADOLESCENTES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE CUIABÁ-
2003**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação na área de concentração Educação, Cultura e Sociedade.

**PROFESSORA DOUTORA EUGÊNIA COELHO PAREDES
ORIENTADORA**

CUIABÁ
2004

LÉA LIMA SAUL

AS FACES DA VIOLÊNCIA: UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE
ADOLESCENTES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE CUIABÁ-2003

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em
Educação.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Área de Concentração: Educação, Cultura e Sociedade.

BANCA EXAMINADORA

PROFESSORA DOUTORA EUGÊNIA COELHO PAREDES

ORIENTADORA

PROFESSORA DOUTORA VERA MARIA NIGRO DE SOUZA PLACCO

EXAMINADORA EXTERNA

PROFESSORA DOUTORA MARIA IGNEZ JOFFRE TANUS

EXAMINADORA INTERNA

PROFESSOR DOUTOR MANOEL FRANCISCO DE VASCONCELOS MOTTA

EXAMINADOR SUPLENTE

Aos meus filhos muito amados, Alexandre, Taísa e Amir, dedico esse trabalho, como incentivo para que sempre lutem por tudo aquilo que acreditam.

Vocês sempre foram, e continuarão sendo, a razão maior da minha existência.

AGRADECIMENTO ESPECIAL.

À Professora Doutora Orientadora Eugênia Coelho Paredes.

A sua competente orientação quanto aos caminhos a serem seguidos, permitiu a realização dessa pesquisa.

Não há palavras que consigam descrever a gratidão, admiração, respeito e o imenso carinho que sinto e que alicerçaram profunda amizade ao longo desses anos de convivência.

Mais uma vez, e sempre, e tanto.

Obrigada.

AGRADECIMENTOS

Sem dúvida, esta parte da dissertação é para mim, das mais difíceis de escrever, por dois motivos: primeiro, porque demarca o fim de uma trajetória e, segundo, porque o espaço é restrito para comportar as palavras de agradecimento e reconhecimento a todos que, comigo, colaboraram e compartilharam de alguma forma, para a realização deste trabalho.

A Deus, pela vida e por ter permitido que eu chegasse com ela até aqui.

Aos meus pais, Mário da Silva Saul e Milca de Lima Saul, que me ensinaram, entre tantas coisas, o imenso prazer que há em aprender.

Ao José Mário Fontes Amiden, marido, companheiro e amigo, que com sua fé inabalável em mim, mesmo quando eu desanimava, sempre acreditou que conseguiria.

Aos meus irmãos, Mário e Delma Saul, que próximos ou distantes, sempre me deram incentivo, confiança e carinho.

Aos colegas de mestrado, Maria Evilasa Ximenes Melo, Ana Rafaela Pecora, Acácio Alexandre Pagan e Rita Aparecida Pereira Oliveira. Nesses dois anos, estivemos lado a lado, apoiando, ouvindo e estimulando uns aos outros. Vivemos juntos experiências que nos enriqueceram e nos fizeram crescer como pessoas. Dividimos alegrias e tristezas. As lições de amizade que aprendi com vocês, jamais serão esquecidas.

À Professora Doutora Maria Ignez Joffre Tanus, pelas instigações que me fez no Exame de Qualificação, estimulando-me a buscar a paixão pelo tema, a colocar vida nas palavras.

À Professora Doutora Vera Maria Nigro de Souza Placco, pelo respeito e atenção com que leu esse trabalho e pelas generosas observações no Exame de Qualificação.

Ao Professor Doutor Manoel Francisco Vasconcelos Mota, pela atenção e cordialidade.

À Miriam Ross Milani, que em uma calorenta tarde de outubro, conduziu-me com firmeza a sala da professora Eugênia Paredes para que eu solicitasse ser aluna especial no GPEP. A partir daí, foi sempre meu ponto de apoio, de estímulo e, especial carinho.

As integrantes do Grupo de Pesquisa Educação e Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso (GPEP): Solange Thomé Gonçalves Dias, Daniela Barros Silva Freire de Andrade, Sumaya Persona de Carvalho, Lúcia Shiguemi Izawa Kawahara, Gedy Simões Dutra, Rinalda Bezerra Carlos, Sandra Pavoeiro Tavares Carvalho, Sandra Regina Geiss Lorenzini, pelo carinho e generosidade em disponibilizar conhecimentos.

As colegas, Sheila de Araújo, Érica Lopes Rascher, Maria Aparecida de Amorim Fernandes, Daniela Aparecida Zanetti e Larissa Freire Spinelli primeiras companheiras no mestrado, pelo carinho e amizade que me receberam e sempre me dedicaram.

As mais recentes integrantes do GPEP, Elizabete Costa Martins Pizaneschi, Marta Maria Teles Coutinho, Kátia Simone da Rosa Bianchi, Ivone Oliveira Lima, Patrícia Rodrigues Borges Soler, Maria Enildes Leite Cândido e Iraneide de Albuquerque Silva pela solidariedade e apoio.

Ao caro amigo, Professor Germano Aleixo, pela leitura cuidadosa e revisão competente desta dissertação.

À Dinalva Gomes de Paiva, amiga há décadas, pela valiosa colaboração e incentivo, principalmente, nos *e-mails* na solidão das madrugadas.

À amiga Janes dos Santos Herdy, hoje distante, pelos primeiros incentivos para cursar o mestrado.

À amiga Ângela Guanaes Simões, pelo incentivo e pelas experientes sugestões.

Aos meus colegas, professores da UNIRONDON, pelo ânimo que me deram.

À Universidade Federal de Mato Grosso, pela concessão do afastamento de dois anos para a realização do mestrado.

As bolsistas Evailda dos Santos, Joselma Barbosa de Lucena e Taís Meire Ueta, pelo constante apoio e carinho.

À equipe da Secretaria da Pós-Graduação, Dionéia da Silva trindade, Luisa Maria Teixeira e Gelice Prado, pela gentileza e eficácia com que sempre me atenderam

Aos diretores, funcionários e professores, por terem aberto as portas de suas escolas, atendendo-nos sempre com cordialidade e atenção.

Aos adolescentes, sujeitos desta pesquisa, agradeço por abrirem os seus corações e mentes, não se envergonhando de revelar o cotidiano de medos, incertezas e inseguranças em que convivem.

OUVIR ADOLESCENTES

“Ora (dirás) ouvir adolescentes! Certo
Perdeste o senso! E eu te direi, no entanto,
Que para ouvi-los há que chegar bem perto
E nunca assumir aquele ar de espanto.

Não é preciso “na deles” entrar, no entanto,
Basta a mente e o coração ter aberto
Para escutar seu mui aflito canto
Na dura busca de um futuro incerto.

Dirás agora: Treloucado amigo!
Que conversas com eles? Que sentido
Tem o que dizem, quando estão contigo,

E eu te direi: se é inveja o que sentes
Por vê-los gozar o que hajas perdido,
Não és capaz de ouvir adolescentes”.

Paródia de Luís Carlos Osório (1989, p. 97) do
poema de Olavo Bilac, *Ouvir Estrelas*.

RESUMO

O objetivo da pesquisa que originou esta dissertação foi analisar as possíveis representações sociais de violência, especialmente aquelas centradas no contexto escolar para um grupo de pré-adolescentes e adolescentes. Para alcançá-lo, a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici e colaboradores, serviu como eixo norteador. A amostra foi composta por estudantes da rede pública de ensino, do período diurno, de Cuiabá, situados na faixa etária compreendida entre 11 e 15 anos. A pesquisa dividiu-se em duas fases interligadas. Na primeira fase, em 2002, adotou-se um questionário como instrumento de coleta de dados, aplicados a 269 sujeitos, em 30 escolas selecionadas mediante sorteio. Os resultados foram processados com o auxílio do *software* SPSS. Na segunda fase, em 2003, uma entrevista semi-estruturada serviu de instrumento de coleta de dados, efetuada em oito escolas, localizadas no mesmo universo da primeira. Foram ouvidos 40 sujeitos e o material verbal obtido foi preparado e submetido ao *software* ALCESTE. As análises revelaram que os sujeitos pesquisados constroem suas representações na interação com a família, com seus colegas, nas escolas em que estudam e pelos meios de comunicação, notadamente a televisão. A figura materna aparece como a principal interlocutora tanto para conversar sobre violência, quanto para conversar sobre os problemas cotidianos. O grupo de amigos exerce importante influência na formação das representações sociais dos adolescentes, sobretudo, à medida que vão adquirindo mais idade. Entre os significados da violência, destacou-se *comportamento agressivo* que, no âmbito escolar, está representado na violência gratuita, sem razão aparente. Para os alunos as agressões físicas e verbais, parecem ser os elementos que constituem suas representações sociais de violência, para a maior parte deles, objetivadas em uma imagem nociva. Pessoa agressiva está objetivada no colega *maludão: valentão, ameaçador e caçador de encrenca*. Também se fizeram presentes, representações sociais de violência na escola,

como algo corriqueiro e natural. Porém, percebeu-se interpondo-se por todas essas representações, que os jovens relativizam *o que sabem* de violência, levando em conta quem a pratica, contra quem e por que é realizada, ancorados em conjuntos de valores e normas que os orientam. A figura do professor surge como agente pouco importante no processo de formação e de circulação de representações sociais. Ele é percebido como figura ausente: aparece pouco envolvido nas discussões sobre violência. Esta postura pode estar revelando a desorientação dos professores frente aos problemas de violência na escola, contribuindo assim para a fragilização da autoridade e para a perda do respeito. As representações sociais para a maioria dos sujeitos em relação ao papel da escola, é que ela é um local *para estudar e aprender e não uma arena de luta, para brigar e bater nos outros*. Enfim, concorda-se com vários autores que pesquisaram sobre esse tema: não existe violência, mas violências. Com múltiplas e complexas raízes, e muitas faces.

Palavras-chave: educação, violência, adolescentes, representações sociais e Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The objective of the research that originated this dissertation was to analyze the possible social representations of violence especially those centered in the school context that were constructed by a group of pre-adolescents and adolescents students. The Theory of Serge Moscovici's Social Representations and his collaborators served as a guiding axis for reaching the aim of this study. The sample was composed by students of the public education system who study during the day in Cuiabá, in the state of Mato Grosso. The investigated subjects are in the age group 11 -15. The research was divided in two interlinked phases. In the first phase, during the year 2002, a questionnaire was adopted as instrument for data gathering, it was applied to 269 subjects in 30 schools selected at random. The results were processed with the support of the software SPSS. In the second phase, in the year 2003, a semi-structured interview served as instrument for data gathering. It was applied in eight schools, located in the same universe of the first phase. It was interviewed 40 subjects and the obtained verbal material was prepared in a corpus and submitted to the software ALCESTE. The analyses revealed that the researched subjects constructed their representations in the interaction with their family, with their colleagues, at their schools where they study in and also by the communication means, mainly the television. The maternal figure appears as the main speaker to talk about violence, as to talk about the daily problems. The friends' group exercises important influence in the formation of the adolescents' social representations, above all, as they are getting more age. Among the meanings of the violence, it was noticed aggressive behavior that, in the school ambit is represented in the free violence, without apparent reason. For the students, the physical and verbal aggressions seem to be the elements that constitute their social representations of violence, and, for the majority of them, objectified in a harmful image. Aggressive person is objectified in the colleague who is upsetting others: bully, menace and troublemaker. It was also presents, social representations of violence in the

school environment, as something trivial and natural. Although, it was noticed that intervening for all those representations, the young students relativate what they know about violence, taking into account who practices it, against who it is practiced and why it is practiced, anchored in groups of values and norms that guide them. The teacher's figure appears as not very important agent in the formation process and of circulation of social representations. It is noticed as an absent figure and seems not to involve enough in the discussions on violence. This posture may be revealing the teachers' disorientation face to the violence problems in the school, contributing to turn breakable the authority and for the loss of the respect. For most of the investigated subjects, the social representations about the role of the school are a place to study and to learn and not a fight arena, to fight and to beat in the other students. In conclusion, it is in agreement to several authors that researched on the theme: violence doesn't exist, but violences. With multiple and complex roots, and a many faces.

Key words: Education, violence, adolescents, social representations, and fundamental education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 Mapa da localização das escolas sorteadas	58
Figura 2 Situações em que alguém pode ser considerado violento	82
Figura 3 Locais em que os jovens sentem medo de que aconteça algo violento.....	88
Figura 4 Relação entre onde os sujeitos vêm cenas de violência, com quais situações de violência eles têm medo	90
Figura 5 Relação entre os significados da violência, em que situações uma pessoa é violenta e de quem os jovens têm medo.....	92
Figura 6 Percepção dos jovens quando seus professores falam sobre violência.....	101

QUADROS

Quadro 1 Dados da população de estudantes de Cuiabá	56
Quadro 2 Distribuição dos sujeitos por sexo e idade.....	105
Quadro 3 Classe 1: Palavras características e suas formas associadas.....	110
Quadro 4 Classe 4 Palavras características e suas formas associadas.....	114
Quadro 5 Classe 3: Palavras características e suas formas associadas.....	117
Quadro 6 Classe 1: Palavras características e suas formas associadas.....	119
Quadro 7 Palavras características e suas formas associadas	124

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Crescimento demográfico da população de Cuiabá.....	55
Tabela 2 Universo das escolas e alunos por região	57
Tabela 3 Distribuição do total de alunos que responderam ao questionário quanto à faixa etária e ao sexo	59
Tabela 4 Distribuição dos alunos que responderam apenas ao questionário sobre violência, quanto à faixa etária e ao sexo.....	60
Tabela 5 Distribuição quanto à frequência, dos alunos que responderam aos questionários, em relação à idade e sexo	71
Tabela 6 O que você mais gosta na escola?.....	72
Tabela 7 O que você menos gosta na escola?.....	73
Tabela 8 Quem o influenciou?	73
Tabela 9 Com quem você costuma sair?	74
Tabela 10 Quando você sai, o que você costuma fazer?	74
Tabela 11 Quem são e que idade têm seus amigos.....	74
Tabela 12 Cruzamento da opção televisão, como o lugar onde vêem cenas de violência, com os tipos de programas preferidos	75
Tabela 13 Significados da violência para os jovens	77
Tabela 14 Cruzamento da opção não gostam das brigas na escola com comportamento agressivo, como significado da violência.....	78
Tabela 15 Cruzamento da variável idade com alguns significados da violência	80
Tabela 16 Cruzamento da variável sexo, com a opção quando alguém obriga o outro a fazer o que não quer.....	80
Tabela 17 As situações de violência que causam mais medo aos jovens.....	84
Tabela 18 Cruzamento da variável idade com algumas situações de que os jovens têm medo.....	85

Tabela 19 Cruzamento da variável sexo com algumas opções da questão relativa às situações de violência que são amedrontadoras	87
Tabela 20 Motivos pelos quais os jovens sentem medo em alguns lugares.....	88
Tabela 21 Pessoas de quem os sujeitos têm medo.....	91
Tabela 22 Cruzamento da variável idade com algumas pessoas de quem os sujeitos têm medo	94
Tabela 23 Cruzamento da variável sexo com alguns tipos de pessoas de quem os jovens têm medo	95
Tabela 24 O que os pais ou responsáveis costumam fazer quando os jovens lhes desagradam	95
Tabela 25 Cruzamento da variável idade com os itens da questão referente às pessoas com quem conversam sobre violência.....	99
Tabela 26 Cruzamento das variáveis conversam sobre violência e conversam sobre seus problemas	100
Tabela 27 Como as escolas discutem violência, segundo a percepção dos alunos	101
Tabela 28 Percepção dos jovens em relação aos seus colegas, quando a escola fala de violência	102
Tabela 29 Recodificação das alternativas referentes como ficam seus colegas quando se discute violência na escola	102
Tabela 30 Motivos pelos quais, parte dos sujeitos, não conversa sobre violência com os pais, professores e amigos.....	104
Tabela 31 Como você vem e volta da escola?.....	105
Tabela 32 Com quem você mora?	105
Tabela 33 Distribuição numérica das classes em termos de UCE.....	107
Tabela 34 Classe 1: palavras características relacionadas por ordem decrescente de χ^2	110

Tabela 35 Classe 4 Palavras características por ordem decrescente de χ^2	114
Tabela 36 Classe 3: Palavras características selecionadas por ordem decrescente de χ^2	117
Tabela 37 Classe 2: Palavras características selecionadas por ordem decrescente de χ^2	119
Tabela 38 Classe 5: Palavras características selecionadas por ordem decrescente de χ^2	123

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	23
1.1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	24
1.1.1 Antecedentes históricos da Teoria das Representações Sociais	24
1.1.2 Conceito de Representações Sociais.....	27
1.1.3 Processos geradores das representações sociais	29
1.1.4 O espaço de estudo das representações sociais	31
1.1.5 Tipos de representações sociais.....	33
1.1.6 O estudo das representações sociais aplicado à educação	34
1.1.7 A opção pela Teoria das Representações Sociais.....	36
1.2 VIOLÊNCIA: FENÔMENO PLURAL, COMPLEXO, ABRANGENTE E MULTIFACETADO	37
1.2.1 Violência nas escolas segundo algumas abordagens estrangeiras.....	41
1.2.2 Violência nas escolas: breve visão das pesquisas no Brasil e em Cuiabá	42
1.2.3 Adolescência e violência	49
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA.....	52
2.1 PRIMEIRA FASE	54
2.1.1 Caracterização do universo da pesquisa	54
2.1.2 Amostra	57
2.1.3 Sujeitos	59
2.1.4 Instrumento de coleta de dados	61
2.1.5 Instrumento de análise de dados	62
2.2 SEGUNDA FASE	63
2.2.1 Universo	63

2.2.2 Sujeitos	66
2.2.3 Instrumento de coleta de dados	66
2.2.4 Instrumento de análise de dados	67
CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	70
3.1. QUESTIONÁRIOS	71
3.2 ENTREVISTAS	105
3.2.1. Interpretação do relatório gerado pelo <i>software</i> Alceste	106
3.2.2. CLASSE 1: Violência Física	110
3.2.3. CLASSE 4: Domínio e submissão.	113
3.2.4. CLASSE 3: A escola como alvo da violência externa	117
3.2.5. CLASSE 2: Ação dos professores perante situações violentas	119
3.2.6. CLASSE 5: Violência verbal.....	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	138
ANEXO A	144
ANEXO B	153
ANEXOS C E D.....	156
ANEXO E	158

INTRODUÇÃO

O presente estudo apresenta os resultados de pesquisa sobre as representações sociais de violência, especialmente no âmbito escolar, de pré-adolescentes e adolescentes da rede pública de Cuiabá, Mato Grosso, entre os anos de 2002 e 2003.

O Grupo de Pesquisa Educação e Psicologia (GPEP), do qual sou integrante como aluna mestranda, desenvolveu pesquisa de caráter coletivo, cujo projeto teve o orçamento parcialmente custeado pelo Programa Norte de Pós-graduação (PNOPG) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

O referido projeto possui articulações em três níveis: regionalmente, liga-se à Fundação Universidade do Amazonas (FUA). Em nível nacional, à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e, internacionalmente, ao *Laboratoire de Psychologie Sociale (LPS) da École des Hautes em sciences Sociales*, em Paris.

Dirigindo uma pesquisa acerca das representações sociais da síndrome de imunodeficiência adquirida (SIDA/AIDS), Mme. Elisabeth Lage, coordenadora do *Laboratoire de Psychologie Sociale (LPS) da École des Hautes Études en Sciences Sociales*¹, em Paris, desenvolveu um questionário, para coleta de dados. Com base neste estudo, a Professora Doutora Vera Maria Nigro de Souza Placco, frente ao grupo de pesquisa sediado no Programa de Doutorado em Educação: Psicologia da Educação, da PUC-SP, incorporou três outros temas: violência, drogas e perspectivas de futuro.

O GPEP, da Universidade Federal de Mato Grosso, coordenado pela Professora Doutora Eugênia Coelho Paredes, fez algumas modificações e adicionou o tema sexualidade.

O objetivo da pesquisa coletiva em Cuiabá foi conhecer as representações sociais que pré-adolescentes e adolescentes, da rede pública de ensino, na faixa etária compreendida entre 11 e 15 anos, apresentam acerca de problemas contemporâneos, tais

¹ Laboratório de Psicologia Social da Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais.

como violência, drogas, perspectivas de futuro, AIDS e sexualidade. Relevante acentuar que cada um dos temas citados ensejou a elaboração de cinco dissertações de mestrado, produzidas por integrantes do GPEP. Violência foi o tema a mim destinado.

Inegavelmente, um dos problemas que mais preocupam a sociedade brasileira contemporânea, é a violência. Este fenômeno interfere no cotidiano e, mudanças no comportamento e no imaginário das pessoas são algumas das conseqüências percebidas.

A violência afeta toda a população, não importando o nível social, idade ou sexo. Expressa-se de variadas formas, e, também, são muitas as suas conseqüências.

Jornais, revistas, rádio e televisão, enfim, toda a mídia, dedica-lhe grande espaço. No entanto, ainda são pouco estudadas, as questões referentes às relações entre violência e educação.

Apesar da exposição à violência se dar em todos os contextos, é de fundamental importância compreender os processos da violência na escola, pois é esse o contexto em que o jovem mais convive.

As Secretarias Municipal e Estadual de Educação forneceram, em abril de 2002, os dados para o levantamento do universo, que correspondeu a 114 escolas onde estudavam 84.164 estudantes, alojados dentro da faixa etária pretendida.

A Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici e seus colaboradores foi o referencial que deu sustentação às análises dos dados da pesquisa, uma vez que permitiu, por meio da compreensão das representações sociais, verificar como os indivíduos estabelecem relações nos seus grupos sociais e interpretam a realidade.

As concepções de Costa, Amoretti e, principalmente, Michaud, foram os autores que serviram de referência para discutir violência.

A dissertação acerca da pesquisa realizada, foi dividida em capítulos, abarcando funções específicas. O primeiro capítulo se dedica à breve história da Teoria das

Representações Sociais, privilegiando os principais pesquisadores, o conceito, processos geradores, espaço de estudos e tipos de representações. Igualmente se evidencia o porquê da opção pela Teoria, ressaltando-se o estudo de representações sociais e educação. Ainda neste primeiro capítulo, a violência é discutida segundo a visão de vários autores, nacionais e estrangeiros, e se procede também à revisão bibliográfica referente às pesquisas realizadas sobre o objeto.

O segundo capítulo, é reservado à abordagem metodológica, onde o processo da pesquisa é descrito em seus dois momentos, denominados aqui, como primeira e segunda fase.

Na primeira fase, utilizou-se de um questionário como instrumento de coleta de dados, aplicado a 269 sujeitos. Os resultados destes questionários, mais a literatura específica do objeto, serviram para mapear o universo nocional, possibilitando, assim, a construção do roteiro de entrevista. Na segunda fase, a entrevista foi utilizada para contextualização e aprofundamento do tema. Os dados do questionário foram processados no *software* SPSS e os da entrevista, no ALCESTE, sendo posteriormente analisados.

No terceiro capítulo são apresentados e analisados os dados encontrados nas duas fases referidas.

Nas considerações finais, os dados objeto de análise, apresentados no capítulo anterior são retomados, com as devidas reflexões possibilitadas pela pesquisa.

CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

1.1.1 Antecedentes históricos da Teoria das Representações Sociais

O psicólogo Serge Moscovici, ao publicar na França, em 1961, sua tese de doutorado, denominada *La Psychanalyse – Son image et son public*, propõe a Teoria das Representações Sociais (TRS). A segunda edição deste livro, publicada em 1976, foi traduzida para o português em 1978, com o título *A representação Social da Psicanálise*. Em sua pesquisa, Moscovici pretendia entender como a Psicanálise, uma teoria científica, é incorporada pelo senso comum, passando a orientar as práticas de diferentes grupos da sociedade francesa na década de 50. A TRS é marco para nova linha de pesquisa na Psicologia Social.

Para a construção da teoria, Moscovici tomou como base idéias provenientes das áreas de conhecimento da Antropologia e da Sociologia. Retomou, então, o estudo das representações, noção que ficou praticamente esquecida por aproximadamente 50 anos e que foi importante fenômeno da Ciência Social na França. É o próprio Moscovici quem afirma: “Por volta do início dos anos 60, pareceu-me possível retomar o estudo das representações e despertar o interesse de um pequeno grupo de psicólogos sociais, fazendo reviver tal noção.” (MOSCOVICI, 2001, p. 45).

Quando Durkheim propôs a expressão representação coletiva, partia do princípio que o pensamento social tinha características específicas em relação ao pensamento individual. Durkheim entendia que:

a representação individual é um fenômeno puramente psíquico, irreduzível à atividade cerebral que o permite, também a representação coletiva não se reduz à soma das representações dos indivíduos que compõem uma sociedade. (MOSCOVICI, 1978, p.25).

Jodelet (2001) reconhece que Moscovici renova as análises de Durkheim, enfatizando que os fenômenos representativos nas sociedades atuais se caracterizam pela velocidade nas comunicações, grande desenvolvimento da ciência, intensa circulação e movimento de idéias e valores. Moscovici afirma que as representações sociais são formas de conhecimento características desta era.

Como as representações coletivas estão enraizadas na história e na cultura, não sofrem transformações. Diferenciando-se, portanto, das representações sociais que se caracterizam pelo caráter de movimento e trocas.

Além de Émile Durkheim, autores como Lucien Lévy-Bruhl, Jean Piaget e Sigmund Freud contribuíram para que Moscovici desenvolvesse uma teoria que explicasse o conhecimento do senso comum, o que o determina, como se origina, sua dinâmica e as influências que o sustenta.

Lévy-Bruhl defende a idéia que a mentalidade das, denominadas por ele, culturas primitivas podem ser explicadas a partir de causas sociais e não das individuais. Assegura também, que o pensamento ocidental não é privilegiado, se comparado com outras formas de pensamento. Para Moscovici (2001, p. 50), Lévy-Bruhl “[...] ilumina as relações entre uma sociedade e suas representações”.

Lévy-Bruhl influenciou vários estudiosos, entre eles Jean Piaget. Este pesquisador, ao estudar como as crianças representam o mundo, estava preocupado com os aspectos lógicos e biológicos do desenvolvimento. Piaget trouxe importantes contribuições para a compreensão dos aspectos psíquicos das representações sociais.

Freud explica os mecanismos pelos quais as crianças elaboram suas representações sexuais e os processos de interiorização, isto é, “[...] como as representações passam da vida de todos para a vida de cada um, do nível consciente ao inconsciente” (MOSCOVICI, 2001, p. 58).

Para Jodelet (2002), à medida que a TRS se consolida como um campo de investigação, delinear-se em seu interior áreas específicas e esboçaram-se óticas diferentes.

Dessa forma, vários pesquisadores e pensadores têm contribuído à expansão da TRS. Assim sendo, as proposições originais de Moscovici podem ser desdobradas em três vertentes: a primeira, liderada por Denise Jodelet, outra por Willem Doise e ainda outra por Jean-Claude Abric.

Denise Jodelet, pesquisadora francesa, destaca-se dentre os principais autores que hoje trabalham para ampliar o quadro teórico da TRS. Uma de suas obras, publicada na França, em 1989, com o título *Folie et Representations Sociales*, é considerada, segundo Jorge Vala e Jean-Claude Abric, citados por Sá (1998), o mais importante trabalho no campo das representações sociais, juntamente com o do precursor Moscovici.

Jodelet, considerada grande colaboradora e difusora das idéias de Moscovici

[...] proporciona algo como a manutenção da ênfase moscoviciniana original sobre a necessidade de assegurar uma ampla base descritiva - de tipo etológico - dos fenômenos de representação social, com vistas a uma contínua elaboração da teoria das representações sociais. (SÁ, 1998, p. 73).

Além de Denise Jodelet, destaca-se Jean-Claude Abric, que ressalta a dimensão cognitiva estrutural das representações, postulando a hipótese da existência de um núcleo central. Para Abric, as representações sociais se organizam internamente, embasadas em dois sistemas articulados: um sistema central e um sistema periférico.

Willem Doise, em Genebra, procura ligar a teoria com uma perspectiva mais sociológica. Neste enfoque, “O desenvolvimento das interações entre os grupos modifica as representações que os membros têm de si mesmos, de seu grupo, de outros grupos e de seus membros.” (JODELET, 2002, p. 479, tradução nossa).

1.1.2 Conceito de Representações Sociais

Para Moscovici (1978), é mais fácil apreender a realidade das representações sociais do que seu conceito. Segundo ele, as razões para isso podem ser históricas e não históricas. Acredita que, aos historiadores, cabe descobrir as razões históricas e que as não históricas se devem, unicamente, ao fato de tal conceito estar na encruzilhada de uma série de conceitos sociológicos e psicológicos.

Tanto a Psicologia Social quanto a Sociologia viam as representações sociais sob ângulos diferentes. Foi então que Moscovici (2003, p. 45) propôs “[...] considerar como um fenômeno o que era antes visto como um conceito”. Ele explica que a representação social é um tipo de conhecimento próprio de cada indivíduo e que tem como função elaborar comportamentos e a comunicação entre as pessoas.

Moscovici conclui:

A representação social é um *corpus* organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação. (MOSCOVICI, 1978, p. 28).

Jodelet (2001, p. 22) expõe uma primeira caracterização de representação que se tornou consenso na comunidade científica. “É uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.” Este conhecimento, sendo utilizado pelos grupos na vida cotidiana, cria um senso comum, ingênuo e natural, diferente do conhecimento científico. O senso comum, entretanto, é considerado objeto de estudo tão legítimo quanto o conhecimento científico.

É necessária (MOSCOVICI, 2003) uma reconstituição contínua do senso comum ou a forma de compreender como se cria a essência das imagens e sentidos, imprescindível para uma coletividade funcionar.

Abric (1998) ao discorrer sobre a TRS, diz que o sucesso desta teoria comprova a renovação do interesse pelas leis que regem o pensamento social. Foi a partir daí que o interesse pelo senso comum tornou-se essencial.

O autor esclarece:

A identificação da ‘visão de mundo’ que os indivíduos ou os grupos têm e utilizam para agir e para tomar posição, é indispensável para compreender a dinâmica das interações sociais e clarificar os determinantes das práticas sociais. (ABRIC, 1998, p. 27).

Wolfgang Wagner contribui explicando que compreende o conceito de representações sociais:

[...] como um conteúdo mental estruturado – isto é, cognitivo, avaliativo, afetivo e simbólico – sobre um fenômeno social relevante, que toma a forma de imagens ou metáforas, e que é conscientemente compartilhado com outros membros do grupo social. (WAGNER, 1998, p. 3).

O ser humano, em seu cotidiano, não é mero reprodutor de imagens, nem apenas reage aos estímulos do meio. “Pelo contrário, eles possuem o frescor da imaginação e o desejo de dar sentido à sociedade e ao universo a que pertencem.” (MOSCOVICI, 1978, p.56).

Moscovici (2003) se interessa pelo lugar que as representações sociais ocupam em uma sociedade pensante. Este lugar seria determinado pela distinção existente entre universos reificados e consensuais.

O universo consensual (MOSCOVICI, 2003) desenvolve-se por meio de negociação e aceitação mútua e cada membro sente-se com liberdade para falar em nome do grupo. A sociedade tem sentido e finalidade com o ser humano como medida de todas as coisas. É neste universo, nas práticas interativas do dia-a-dia, que as representações sociais são produzidas.

Já no universo reificado, específico das ciências e do pensamento científico, os membros são considerados desiguais e a sociedade como um sistema de diferentes papéis e classes. É a competência adquirida por cada um que vai determinar o seu grau de participação na sociedade.

Há visível contraste entre esses dois universos, provocando, assim, um impacto psicológico. Seus limites dividem a realidade coletiva e física. As ciências são os meios pelos quais é possível compreender o universo reificado e as representações sociais, o consensual. É por meio das representações sociais que se consegue explicar os acontecimentos e objetos, de maneira a torná-los acessíveis a qualquer membro do grupo.

Concluindo, Moscovici reforça:

O uso de uma linguagem de imagens e de palavras que se tornaram propriedade comum através da difusão de idéias existentes dá vida e fecunda aqueles aspectos da sociedade e da natureza com os quais nós estamos aqui interessados. Sem dúvida – e isso é o que eu decidi mostrar – a natureza específica do universo consensual, produto do qual elas são e ao qual elas pertencem exclusivamente. (MOSCOVICI, 2003, p.53).

1.1.3 Processos geradores das representações sociais

Ao indagar por que as representações sociais são criadas, Moscovici (2003) explica que a finalidade delas é transformar algo não familiar em algo familiar. E acrescenta que isto não é tarefa fácil. Para dar familiaridade às palavras, idéias ou seres, é necessário introduzir o estranho no espaço comum, provocando uma convergência de visões, de expressões, antes afastadas, num mesmo sentido. Para dar esta feição familiar, é preciso que dois mecanismos de um processo de pensamento, baseado na memória e em conclusões passadas, funcionem: os processos de ancoragem ou amarração e de objetivação.

Como as representações sociais são criadas por esses dois processos, é de fundamental importância a compreensão de como funcionam.

A ancoragem implica incorporar objetos desconhecidos, procurando relacioná-los com marcos de referência reconhecíveis, colocando-os em um contexto familiar.

Esse é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. (MOSCOVICI, 2003, p. 61).

Na ancoragem, é feita uma avaliação para se classificar e denominar um fato novo, dando-lhe sentido e significado. Jodelet (2001) argumenta que, perante um fato ou informação novos, a ancoragem tem o objetivo de torná-los familiar, transformando-os, e assim, incorporando-os no pensamento preexistente.

O outro processo formador das representações sociais é a objetivação.

Esse processo procura dar materialidade a um objeto, tornando-o identificável à realidade que está sendo representada. Ao unir a idéia de não familiaridade com a de realidade, o objeto torna-se a verdadeira essência desta.

Moscovici (2003, p. 71) considera que “[...] objetivar é descobrir uma qualidade icônica de uma idéia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem”.

Para Jodelet (2001), a objetivação se reveste de três aspectos ou de três fases: construção seletiva, esquematização e naturalização.

A construção seletiva e a esquematização demonstram como os sujeitos escolhem e selecionam os elementos que vão constituir as representações e a influência da comunicação, bem assim das pressões ligadas à pertença social desses indivíduos. Na naturalização, o conceito se volta para uma realidade concreta.

As representações sociais possuem duas faces interdependentes, como o verso e o reverso de uma folha de papel: a face icônica e a face simbólica, ou a face figurativa e a face simbólica, em que toda figura corresponde a um sentido e a todo sentido uma figura.

“[...] em outras palavras, a representação iguala toda imagem a uma idéia e toda idéia a uma imagem. (MOSCOVICI, 2003, p. 46)”.

Jodelet (2001, p. 39) acrescenta que “[...] a estrutura imagética da representação se torna guia de leitura e, por generalização funcional, teoria de referência para compreender a realidade.”

Nóbrega (2001) contribui esclarecendo que a objetivação e a ancoragem estão dialeticamente articulados, assegurando, dessa maneira, as funções essenciais das representações: incorporar o que é novo ou estranho, interpretar a realidade e orientar os comportamentos.

Assim, Moscovici analisa:

Se a objetivação mostra como os elementos representados de uma ciência se integram a uma realidade social, a amarração permite compreender o modo como eles contribuem para modelar as relações sociais e como as exprimem. (MOSCOVICI, 1978, p. 176).

1.1.4 O espaço de estudo das representações sociais

Jodelet (2001) esquematizou o espaço de estudo das representações sociais, considerando-o, como multidimensional.

No esquema proposto pela autora, a representação é caracterizada como forma de conhecimento prático que liga um sujeito a um objeto. Ao qualificar de prático o conhecimento, Jodelet está se reportando “[...] à experiência a partir da qual ele é produzido, aos contextos e condições em que ele o é e, sobretudo, ao fato de que a representação serve

para agir sobre o mundo e o outro, o que desemboca em suas funções e eficácias sociais.” (JODELET, 2001, p.28).

Partindo dessa afirmação, Jodelet (2001, p.28) formula três indagações: “Quem sabe e de onde sabe?, O que e como sabe?, Sobre o que sabe e com que efeitos?”

Essas perguntas correspondem, respectivamente, ao que Jodelet designa de três ordens de problemáticas: condições de produção e de circulação, processos e estados, complementados pelo estatuto epistemológico das representações sociais.

As condições de produção e circulação das representações sociais podem ser resumidas por meio dos três grandes veículos de circulação das representações: a cultura, com seus valores, modelos e invariantes; a linguagem e a comunicação, que ocorrem tanto entre os indivíduos quanto nas instituições, como nos meios de comunicação de massa; enfim, na sociedade, na partilha e vínculos sociais, contexto ideológico e histórico, assim como focalizando o sujeito quanto à sua posição, lugar, função social e participação no grupo.

O que e como sabe?, diz respeito aos processos e estados das representações sociais e se relaciona com o discurso e comportamento dos sujeitos, para então, inferir seu conteúdo e estrutura. Assim também, os processos de formação, incluindo objetivação e ancoragem e o de funcionamento e transformação.

O terceiro questionamento, Sobre o que sabe e com que efeito?, corresponde ao *status* epistemológico das representações sociais e as relações entre o pensamento natural e o pensamento científico, a difusão dos conhecimentos e a transformação de um saber em outro.

1.1.5 Tipos de representações sociais

Moscovici é citado por Arruda (1998), para explicar como a representação se torna social. Refere-se a três modalidades de representações: hegemônicas, emancipadas e polêmicas.

Denominam-se hegemônicas, as compartilhadas por todos os membros de grupos bastante estruturados, prevalecendo nas suas práticas simbólicas e afetivas.

Para Wagner (1998, p. 7), as representações culturais, fruto da tradição, “[...] estão profundamente enraizadas no pensamento e no comportamento do povo, e são hegemônicas nos grandes grupos.”

Arruda (199-) reconhece as afirmações de Wagner e acrescenta que as representações hegemônicas

[...] fazem parte do caudal com que todos contam, de uma maneira ou de outra, no convívio social, no dia a dia, para explicar o mundo e tocar a vida. Elas fazem parte da substância viva da “mentalidade”. Todos mergulham neste “caldo de cultura” para completar lacunas de conhecimento, haver-se com situações novas, acalmar ansiedades. (ARRUDA, [199-], p. 10)

Os outros dois tipos de representações manifestam as versões específicas de segmentos sociais a respeito das idéias e conhecimentos que circulam. As representações emancipadas possuem alguma autonomia, sendo resultado da interação existente entre esses segmentos. As polêmicas, por sua vez, são representações resultantes da controvérsia, da disputa entre grupos, não compartilhadas como um todo pela sociedade (ARRUDA, 1998).

1.1.6 O estudo das representações sociais aplicado à educação

Como esta pesquisa se insere em um programa de pós-graduação em Educação, é necessária a devida compreensão de como o estudo das representações sociais colabora para a área educacional.

Madeira (2001) e Gilly (2001) são autores que oferecem contribuições fundamentais para essa discussão.

Gilly (2001, p. 231) considera que o principal interesse que o conceito de representações sociais traz, para compreender os fatos da Educação, está em que ele “[...] orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo”. As representações sociais explicam, de nova maneira, como o processo educativo sofre influências dos fatos sociais, agindo também nos seus resultados, assim como, facilitando as articulações entre a Psicossociologia e a Sociologia da Educação.

Essas articulações não se relacionam apenas ao fato de compreender determinadas situações, chamadas por Gilly (2001) de macroscópicas, como a de o indivíduo pertencer a determinado grupo social, bem assim a de seu comportamento na escola, associada à maneira como o professor percebe seu papel. Refere-se também a situações que exigem um nível de análise mais refinada, como aquelas relativas à comunicação pedagógica na turma e a construção de saberes.

Para Madeira (2001), a educação é uma dimensão que envolve o homem como um todo, seja no social, seja no pessoal, na concretude do seu viver e do seu saber.

É por meio do processo da educação, argumenta a autora, que a cultura e o conhecimento são permanentemente transmitidos e reconstruídos, com finalidades, níveis,

formas e graus de sistematização diferentes. Este processo é construído na ligação das relações interpessoais, grupais e intergrupais demarcadas pela variedade de culturas.

Alicerçada nessa postura, Madeira acredita que

[...] a aplicação das representações sociais no campo da educação permite tomar objetos de pesquisa no dinamismo que os constitui e lhes dá forma. Mais ainda, permite apreender o sentido de um objeto em articulação a outros tantos que se lhe associam em diferentes níveis; possibilita superar o reducionismo de análises que desrealizam o objeto ao isolá-lo e decompô-lo; viabiliza ultrapassar uma pseudo-cientificidade que enrijece análises e proposições. (MADEIRA, 2001, p. 126).

Madeira (2001, p.127) reconhece que a aplicação da TRS ao estudo das questões atinentes à educação oferece um grande potencial “[...] e uma direção para quem busca caminhos”.

Lins e Santiago (2001) afirmam que dois fatos, inter-relacionados, justificam o aumento do número de pesquisas educacionais que se utilizam da TRS. Primeiro, a teoria se desenvolveu e se solidificou no meio científico como aporte teórico-metodológico e, em segundo, porque trouxe novas possibilidades de análise e interpretação para os problemas da educação.

As autoras comparam a sociedade a um tecido composto de variados aspectos e realidades. É com base no relacionamento entre esses aspectos que se consegue maior entendimento de como funciona a sociedade. Como a escola também é um fio do tecido social, sofre influências do meio exterior.

Lins e Santiago (2001) citam a violência escolar como uma questão que não provocava grandes preocupações entre os educadores, mas como é um problema que, cada vez mais, faz parte do cotidiano das escolas, tornou-se tema constante de debate educacional. “Localizada entre diferentes campos do conhecimento, a TRS pode nos auxiliar na compreensão das questões surgidas nas transformações pelas quais a sociedade vem passando e conseqüentemente atingem a escola” (LINS; SANTIAGO, 2001, p. 414).

As pesquisas passaram a buscar o sentido que existe, nas práticas dos alunos e dos profissionais das escolas, quando aceitaram que o conhecimento produzido no cotidiano é que orienta as condutas do grupo em relação ao objeto representado.

Portanto, estudar os fenômenos educacionais embasados na TRS

[...] adquire importância à medida que uma maior aproximação do cotidiano escolar apresenta-se como condição essencial a fim de saber como as pessoas que mantêm algum tipo de relação com a escola elaboram, e significam conhecimentos sobre ela. (LINS; SANTIAGO, 2001, p. 415).

Madeira (1998, p. 248) conclui que, a importância de estudos na área educacional que analisem as representações dos atores sociais envolvidos está na busca e descoberta de “[...] explicações para além de certezas cristalizadas.”

1.1.7 A opção pela Teoria das Representações Sociais

Como o objetivo da pesquisa é conhecer as representações sociais que pré-adolescentes e adolescentes de escolas públicas de Cuiabá apresentam acerca da violência escolar, buscou-se o suporte da TRS, porque essa teoria possibilita a compreensão do universo dos sujeitos, como eles organizam e dão sentido a este universo. À luz da argumentação de Jodelet, as representações sociais, tão importantes na vida cotidiana,

[...] nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma decisiva. (JODELET, 2001, p.17).

Pode-se compreender esse universo com base no discurso dos sujeitos, pois a fala deles é o eixo sobre o qual se entende como eles percebem a realidade e sua interação com os outros.

Dando voz aos adolescentes, será possível entender como o grupo constrói, elabora e vivencia as experiências cotidianas de violência em suas escolas.

Oportuno o esclarecimento de Jovchelovitch a respeito das representações sociais:

Elas são saberes sociais, isto é, formas de saber e fazer que circulam em uma sociedade, que são parte da cultura popular, erudita e científica, que se mesclam e penetram umas nas outras, e emergem como recursos que uma comunidade dispõe para dar sentido a sua realidade e entender o seu cotidiano (JOVCHELOVITCH, 2000, p.177).

Reconhece-se, portanto, que o estudo das representações sociais traz grandes contribuições para a compreensão de como os sujeitos, no dia a dia e de forma compartilhada, assimilam, veiculam, enfim, constroem suas representações acerca da violência.

Assim, para chegar a tais conhecimentos, é necessário refletir a respeito das concepções de violência, como ela ocorre no contexto escolar e como se relaciona com a adolescência.

1.2 VIOLÊNCIA: FENÔMENO PLURAL, COMPLEXO, ABRANGENTE E MULTIFACETADO

Inegavelmente, várias são as dificuldades encontradas no analisar a violência. Esta palavra é, em geral, empregada para designar fenômenos os mais distintos. Ações caracterizadas como manifestações da violência abrangem, frequentemente, uma série grande de comportamentos.

Camacho (2000) elucida que a variabilidade de conceitos é justificada por dois motivos: o entendimento da violência muda nos diferentes períodos da humanidade e as pessoas compreendem este tema de acordo com seus valores e sua ética.

A etimologia do termo revela que:

Violência vem do latim *violentia*, que significa violência, caráter violento ou bravio, força. O verbo *violare* significa tratar com violência, profanar, transgredir. Tais termos devem ser referidos a *vis*, que quer dizer força, vigor, potência, violência, emprego da força física, mas também quantidade, abundância, essência ou caráter essencial de uma coisa. (MICHAUD, 2001, p. 8, grifo do autor).

É importante, então, deter-se um pouco sobre alguns dos diversos significados do termo violência.

O Novo Aurélio Século XXI possui a seguinte definição: “Violência do lat. *Violentia*, qualidade de violento. Ato violento. Ato de violentar. Constrangimento físico ou moral; uso da força; coerção” (FERREIRA, 1999, p. 2076). Nessa perspectiva, a violência está associada à coação e ao uso da força no plano físico ou moral.

Buscando, dessa vez, em dicionário de Filosofia, encontra-se mais uma acepção: “Ato que se exerce com força contra obstáculo. Daí: comportamento de uma pessoa contra uma outra que ela considera como obstáculo à realização de seu desejo.” (DUROZOI; ROUSSEL, 1996, p. 180).

Outra aproximação é a que apresenta Jurandir Freire Costa (1986, p.30), “[...] violência é o emprego desejado da agressividade, com fins destrutivos”. Para o autor, uma ação só ganha conotação de violenta quando percebida como tal pela vítima ou pelo observador externo à situação.

No se referirem à agressividade, Batista e El-Moor (2000, p. 139) reportam-se a Baró, psicólogo latino-americano, que distingue etimologicamente violência e agressão. A violência, para ele, é “[...] a aplicação de uma força excessiva a algo ou alguém. Entretanto, a agressão seria a violência dirigida contra alguém com o propósito de causar-lhe dano”.

Baró, citado por Batista e El-Moor (2000), também enfatiza que não há necessidade de procurar, no interior das pessoas, as raízes da violência e da agressão. A fonte, externa às pessoas, seria o contexto em que vivem, seja porque são frustradas em suas aspirações, seja porque aprenderam a conseguir seus objetivos por meio da violência.

Para Amoretti (1992), a violência pressupõe um sujeito, ou sujeitos violentadores, e um objeto, pessoa que sofre a violência. É importante analisar, também, as situações em que a violência é praticada.

O autor destaca dois grupos de situações: no primeiro, percebe-se logo a violência quando se identifica o sujeito violento e o sujeito-objeto violentado. Da mesma forma, a imediata e dramática consequência.

Já no segundo grupo, estão as condições em que é difícil caracterizar de imediato a violência. Tampouco, o sujeito e o ato violento são visíveis. Supõe-se apenas uma violência mascarada e invisível.

Morais (1995) também concebe a violência de forma ampla e diversificada. Para ele, da violência brutal às violências sutis, ocorre complexa variabilidade. A violência brutal, caracterizada pela agressão física ou ao patrimônio das pessoas, é facilmente reconhecida. Porém, as violências sutis, exercidas sob a aparência de legalidade e pacifismo, “[...] têm logrado passar despercebidas, exatamente por faltar-lhes o impacto da brutalidade.” (MORAIS, 1995, p. 55).

Impossível explicar o que é violência sem falar sobre suas causas. Amoretti (1992) explica que os estudos feitos sobre violência, patenteiam abordagens variadas que incluem, ao mesmo tempo, determinantes de ordem biológica, político-social, econômica, cultural e psíquica.

O autor discute essas determinantes e conclui que, qualquer abordagem é limitada para, por si só, explicar fenômeno tão complexo.

Apesar de também reconhecer a dificuldade em definir violência, Amoretti apresenta sua concepção:

A violência é um fenômeno exclusivamente humano que em todas as suas variantes acontece a nível social, mas ao mesmo tempo denega o social, aproximando-o às vezes do caos. Aparece como a absolutização do ponto de vista de quem a exerce, como desprezo pela relatividade das opiniões e desejos, legitimação do arbítrio e desconsideração pelo outro. Violência neste sentido é a antípoda da compreensão e

do diálogo, é a exclusão da linguagem e da possibilidade de consenso, delírio do narcisismo, do dogmatismo e do sectarismo, primado da pulsão destrutiva, o poder arbitrário e da voracidade. (AMORETTI, 1992, p.44).

Nas diversas definições de violência aqui relatadas, observa-se que o aspecto da força física pode ser identificado em quase todas as concepções. Por outro lado, há um aspecto relacionado à violência, mais difícil de determinar. É aquele que alguns autores chamam de violência sutil e outros, de mascarada ou invisível.

Ainda na tentativa de conciliar os diversos significados da palavra violência, faz-se outra ressalva: a compreensão do tema relacionando-o ao caos e à transgressão de normas.

Da mesma forma, não há como compreender violência sem levar em conta o componente subjetivo, que vai depender dos critérios utilizados. Sejam critérios relacionados com a época, valores do grupo ou valores individuais.

Assim, a violência não é fenômeno isolado, pois resulta das interações sociais e se manifesta de forma específica em cada cultura, e de acordo com o conjunto de normas e valores que orientam os indivíduos de uma sociedade.

Levando-se em conta as reflexões feitas até agora, a definição de Michaud (2001) é aquela que mais se aproxima de uma conciliação entre todas as concepções apresentadas. Portanto, para as ponderações desse estudo,

Há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indiretamente, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas participações simbólicas e culturais. (MICHAUD, 2001, p.10-11)

No próximo tópico, será feito um recorte na tentativa de compreender a violência no contexto escolar.

1.2.1 Violência nas escolas segundo algumas abordagens estrangeiras

Assim como difícil foi a conciliação do conceito de violência, também complexa é a tarefa de entender como ela é definida no contexto escolar.

Debarbieux (2001, p. 164) acredita que “definir a violência na escola é, antes, mostrar como ela é socialmente construída em sua própria designação, como seu campo semântico se amplia a ponto de se tornar uma representação social central”. O autor destaca a importância de entender quando os atores sociais da escola reúnem, sob o mesmo termo genérico de violência, diferentes fatos sociais.

As pesquisas atuais sobre violência nas escolas tendem a ouvir os sujeitos, para, assim, poder melhor compreendê-los.

Seguindo essa tendência, a presente pesquisa ouviu jovens alunos de escolas públicas, no intuito de, com base no discurso deles, identificar as representações sociais que eles apresentam no atinente à violência escolar.

De acordo com Debarbieux (2002), conceitos como *microviolência* e *incivilidades*, usados frequentemente em pesquisas européias e norte-americanas, estão em via de cair em desuso. “Um novo vocabulário tem sido criado, o que é bom e dá testemunho do questionamento epistemológico e metodológico pelo qual atualmente vêm passando esses conceitos.” (DEBARBIEUX, 2002, p. 25).

Segundo Bernard Charlot, a dificuldade em definir violência escolar está no remeter ela

[...] aos fenômenos heterogêneos, difíceis de delimitar e de ordenar e também porque desestrutura as representações sociais que têm valor fundador: aquela da infância (inocência), a da escola (refúgio de paz) e a da própria sociedade (pacificada no regime democrático). (CHARLOT, 1997, apud ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 69).

Chesnais, (citado por Abramovay et al; 2002a, p. 98), argumenta que apesar de a palavra violência estar etimologicamente ligada à noção de força, em muitos estudos os jovens relacionam, também como violentas, situações que não envolvem força física. “Magoar, agredir por meio de palavras e atitudes, comportamentos que os jovens consideram ‘falta de respeito’, já seriam, para eles, formas de exercer a violência”.

1.2.2 Violência nas escolas: breve visão das pesquisas no Brasil e em Cuiabá

Marília Spósito (2001) exibiu um balanço das pesquisas brasileiras acerca da violência nas escolas a partir da década de 80. Nessa esteira, analisa o conjunto de trabalhos realizados nos estudos de pós-graduação em Educação, citando algumas investigações produzidas por organizações não governamentais e entidades de profissionais da educação.

Em seu entender, a produção ainda está se iniciando, porém, já oferece importante panorama do fenômeno no Brasil, revelando as principais modalidades de violência escolar: ações contra o patrimônio, como depredações e pichações, formas de agressão interpessoal, sobretudo entre os próprios alunos.

Para Spósito (2001), algumas razões levaram a violência escolar a constituir tema no espaço público. A primeira foi quando, a partir da década de 80, o processo de democratização toma força: problemas que afetavam a população passam a ter maior visibilidade. No entanto, violência só se tornou problema nacional, no debate público, em decorrência da sua disseminação e diversificação na sociedade.

Na referida década, poucos estudos foram realizados. Isso porque, ou as escolas resistiam em oferecer dados ou havia descontinuidade nas pesquisas.

As primeiras investigações, realizadas em São Paulo e no Rio de Janeiro, revelaram que as depredações contra o patrimônio escolar eram as ocorrências mais freqüentes. Acreditava-se que estas ações seriam consequência da reação à autoridade escolar.

Spósito (2001) relata que somente duas autoras, Áurea Maria Guimarães e Maria Eloísa Guimarães, do ponto de vista da produção acadêmica na pós-graduação em educação, pesquisaram sobre violência escolar na década de 80.

Foi Áurea Maria Guimarães (1984, apud SPÓSITO, 2001) quem demonstrou, com base no trabalho de campo, que a violência ocorria tanto em escolas bastante rígidas no tocante à disciplina, quanto em escolas tidas como permissivas.

Tentando compreender por que os alunos depredavam a escola, Maria Eloísa Guimarães (1996, p. 2) explica que “[...] a violência primeira partia da própria escola e que a depredação expressava tanto uma forma de contestação, como uma maneira que a administração encontrava para neutralizar as ações que visassem críticas à escola”.

Na década de 90, principalmente a partir de 1997, levantamentos nacionais nas capitais brasileiras fazem a parte significativa dos diagnósticos quantitativos sobre a juventude. A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em parceria com outras instituições, destaca-se como um dos organismos não governamentais que mais promoveu pesquisas sobre a juventude.

Spósito (2001) ressalta que a primeira pesquisa realizada pela UNESCO com jovens em Brasília apontava que os meninos estavam mais envolvidos que as meninas em situações de violência na escola, sejam elas de caráter físico, sejam de caráter verbal.

Abramovay e Rua observam que, na década de 90, a maior parte dos estudos se realizou no Rio de Janeiro e em São Paulo,

[...] dando prioridade ao ambiente de localização das escolas, configurando situações marcadas pelo narcotráfico ou pela violência e pobreza acentuadas, ainda que não necessariamente reduzam o fenômeno da violência a condicionantes de fora. (ABRAMOVAY; RUA. 2002, p. 85)

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em parceria com a Universidade de Brasília, realizou, em 1998 (CODO, 2000), um levantamento nacional, apenas com professores da rede pública. Entre outros assuntos, abordava o tema violência escolar. A pesquisa revelou que os episódios de violência mais corriqueiros, no conjunto das escolas brasileiras, foram os de vandalismo, seguidos de agressões entre os alunos e, por último, os de agressão dirigidos aos professores.

Segundo essa pesquisa (BATISTA; EL-MOOR, 2000), Mato Grosso se destaca, na região Centro-Oeste, como o estado com o maior número de ocorrências tanto em vandalismo e roubo, quanto em agressões a professores.

Ainda na década de 90, Spósito (2001) observa que foi muito promissor, em termos de produção de conhecimento nas universidades, o tema violência escolar.

Nesse momento, parte importante da pesquisa acadêmica procura examinar as relações entre a violência que ocorre nos bairros periféricos e favelas e alguns centros urbanos, sobretudo em regiões de domínio do crime organizado ou do narcotráfico e a vida escolar. (SPÓSITO, 2001, p. 94).

Rodrigues (1994) faz um estudo, em escola próxima a duas favelas cariocas, propondo-se a delinear as representações que professores e alunos possuem de si mesmos, o que definem como relações de violência entre alunos e entre professores e alunos.

Com base em uma pesquisa empírica realizada em escola da Ceilândia, DF, Queiroz (1999), analisou as diferenças e semelhanças nas percepções dos sujeitos da comunidade escolar – estudantes, pais e professores - sobre o fenômeno da violência na escola. Entre outros, os resultados revelaram que a violência traduz-se, principalmente, em provocações, desrespeito às pessoas e agressões verbais. Para o autor, uma violência eminentemente de caráter relacional.

A partir de 2000, os estudos desenvolvidos em várias outras cidades brasileiras trazem novos fatores para a constituição da violência escolar como objeto de investigação.

Vale citar alguns. Entre eles, o de Araújo (2001), em Belo Horizonte: examinou como as vivências externas à escola influenciam o cotidiano e reorientam o comportamento dos alunos e professores.

Costa (2000) em Porto Alegre, propôs analisar a repercussão da violência social no cotidiano escolar, a partir de uma pesquisa participante, realizada em escola municipal.

Em Vitória, Camacho (2000), em sua tese de doutorado, investiga duas escolas, uma pública e uma particular, onde observa a vida escolar de adolescentes, principalmente sobre as práticas de indisciplina e de violência contra seus pares.

Laterman (2000) busca compreender, em Florianópolis, como se manifesta a violência na escola e qual seu significado para professores e alunos.

Buscando pesquisas específicas sobre violência escolar que se valeram da Teoria das Representações Sociais como referencial teórico, cinco foram selecionadas.

Kátia Carvalho Figueiredo (2000) teve como objetivo de pesquisa conhecer as representações sociais sobre a violência de crianças e adolescentes em duas escolas de Florianópolis, uma pública, outra particular. Analisou redações de cerca de 128 jovens sobre o que pensavam sobre violência. A pesquisadora se utilizou do *software* ALCESTE para auxiliá-la na análise de dados textuais. Entre os resultados, destacam-se: os estudantes apresentaram representações sociais de violência abrangentes, principalmente de escolas particulares, geralmente observadas por meio da mídia. Já os estudantes de escola pública relatam situações de violência que evidenciam o contato direto com elas. As representações sociais dos estudantes aparecem relacionadas aos locais onde a violência ocorre, a saber, na escola, casa, rua, bares, trânsito. O mesmo se diga quanto aos atores nela envolvidos: alunos, familiares e adolescentes.

Alessandra Terra Magagnin (1999) desenvolveu a pesquisa com o objetivo de conhecer o conteúdo e estrutura das representações sociais sobre a violência de três grupos de adolescentes: em situação de rua, de baixa renda e de classe média. No que toca a estes últimos, a pesquisadora buscou entre alunos de duas escolas públicas da cidade de Brasília. Utilizou-se de dois instrumentos de coleta de dados: entrevista, adaptada à forma de narrativa, e a técnica de associações livres. Como instrumento de análise, dois *softwares*, o EVOC e o ALCESTE, auxiliaram nas análises. Os resultados permitem dizer que os adolescentes em situação de rua e os adolescentes de baixa renda, por se encontrarem em estreita proximidade com o objeto, representam a violência associada à pobreza. Os adolescentes de classe média, por outro lado, centram suas representações, sobretudo, nos sentimentos e nos julgamentos de valor sobre a violência.

Maria Regina B. de Castro (1998) investigou o conteúdo das representações de violência construídas por crianças e adolescentes de duas escolas, uma pública, outra particular, no Rio de Janeiro. Usou entrevistas semi-estruturadas, técnicas de associação de idéias e desenho. A análise dos resultados levou à formação de núcleos de sentido: agressão, crime, bandido, arma e morte. Foi encontrada diferença bastante significativa entre os grupos, consideradas suas origens. Para o grupo da escola pública, morte parece ser o elemento central. Para o da escola particular, crime retrata o elemento articulador. A autora conclui que é urgente articular ação intersetorial e estudo interdisciplinar para o enfrentamento da violência, assinalando que a escola tem papel fundamental na luta por nova realidade que mobilize o sonho e resgate a dignidade das crianças e jovens do Brasil.

Maria Susana de Stefano Menin e Jaqueline Batista da Silva (2002) pesquisaram as RS sobre violência escolares de professores, envolvidos em dois projetos em São Paulo, considerados bem sucedidos, no trabalho de redução da violência. A pesquisa, de caráter etnográfico utilizou, para a coleta de dados, questionários, depoimentos e conversas

informais com os sujeitos. Dentre outros resultados, a pesquisa revelou que os professores, apontam poucas propostas que os incluam na redução da violência, embora se considerem, também responsáveis pela sua redução na escola, pouco comentaram sobre seu papel nesta tarefa.

A professora Vera Maria N. S. Placco (2002) em São Paulo, coordenou a pesquisa, *As representações sociais de adolescentes do Ensino Fundamental sobre violência*, cujo objetivo foi analisar o campo semântico no qual as representações sociais de jovens se constituem. Esta pesquisa cedeu o questionário com o qual foi feita a coleta de dados, da presente pesquisa, conforme será explicado na metodologia. Na capital paulista foram aplicados questionários com adolescentes na faixa etária entre 11 a 15 anos, alunos de escolas públicas e particulares. Os dados obtidos foram processados no *software* SPSS. Os resultados indicaram que as representações sociais de violência dos jovens pesquisados são constituídas na comunicação familiar, escolar e da mídia. Estas representações sociais direcionam o comportamento e a comunicação com outros jovens, a forma de se expressarem e as atitudes em relação à violência. A autora sugere que a escola pode trabalhar na prevenção da violência, por meio de projetos que mobilizem seus professores.

Em 2002 a UNESCO, em parceria com várias instituições, publica uma ampla pesquisa realizada em 14 capitais brasileiras, Cuiabá inclusive,

[...] cujos objetivos podem ser descritos em sentido amplo como identificar e analisar as percepções de alunos, do corpo técnico-pedagógico e dos pais sobre as violências nas escolas e suas causas; descrever a frequência e a gravidade dos incidentes; avaliar seu impacto sobre a aprendizagem; e identificar os mecanismos adotados e/ou recomendáveis - de prevenção, redução e erradicação do problema. (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 30).

A referida pesquisa recorreu a duas abordagens complementares, utilizando diferentes instrumentos de coleta de dados. Foram aplicados questionários fechados a alunos, pais e professores, entrevistas em grupos focais com alunos, pais e professores, além de entrevistas individuais abertas com diretores, membros do corpo técnico-pedagógico, dentre

outros. Em Cuiabá, foram aplicados 1.950 questionários a alunos de 17 escolas públicas e quatro particulares, na faixa etária de 11 a 24 anos. Participaram dos grupos focais 60 alunos e 30 professores.

Para ilustrar, foram selecionados alguns resultados encontrados em Cuiabá.

Quando ocorre uma briga na escola, segundo os alunos, a reação mais freqüente é o incentivo dos colegas. Este é um ponto de discrepância em relação ao que relatam os membros do corpo técnico-pedagógico. Para estes, a atitude mais usual dos alunos é chamar os diretores ou professores.

Indagados sobre o que faz um aluno da escola quando sofre uma agressão, parte dos jovens pesquisados em Cuiabá, quase 40%, respondeu que recorre à Direção da escola. Porém, outro grupo, em proporção semelhante, indicou que se vinga, com ajuda de amigos.

Questionados sobre as ações que consideram mais violentas, a opção estupro foi apontada por 72% dos alunos do sexo masculino e 81% do sexo feminino.

Parte dos alunos (30%) relatou saber que já ocorreram casos de roubos e furtos na escola onde estudam.

Pouco mais da metade dos jovens respondeu que não consegue se concentrar nos estudos, conseqüência da violência na escola.

Como os sujeitos da pesquisa foram pré-adolescentes e adolescentes, relevante que se façam algumas considerações sobre juventude e violência.

1.2.3 Adolescência e violência

É consenso, na literatura sobre juventude e violência no Brasil, a preocupação de vários segmentos da sociedade diante das muitas formas de violência manifestadas contra e pelos adolescentes atualmente.

Segundo Abramovay et al. (2002b), a violência sofrida e praticada pelos jovens latino-americanos está relacionada com a condição de vulnerabilidade social a que estão expostos. Tal vulnerabilidade estaria levando-os a sofrer um risco de exclusão social sem precedente. A autora se reporta a Vignoli e Filgueira para explicar que:

vulnerabilidade social é tratada aqui como o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade. (2001, apud ABRAMOVAY et al, 2002b, p. 13).

Para Levisky (2000), vive-se atualmente a era da informática, da globalização e das imagens, em que virtual e real se confundem. Nunca a tecnologia auxiliou tanto o homem como agora. No entanto, cada vez mais uma violência digna do homem primitivo está presente na sociedade, nas ruas, instituições, casas, escolas e meios de comunicação.

Violências das mais diversas faces com as mais variadas conseqüências. Dos crimes mais hediondos à falta de cidadania, de solidariedade e de qualidade nas relações humanas. Os adolescentes sofrem, direta ou indiretamente, o prejuízo dessas violências.

Segundo Levisky

os jovens são vulneráveis e susceptíveis às influências oriundas do meio social. Buscam fora do núcleo familiar aspectos que desejam incorporar à sua realidade pessoal, ou outros, com os quais necessitam aprender a lidar e que constituem uma parte do seu eu, nem sempre bem integrada à personalidade. (LEVISKY, 2000, p. 22).

Algumas qualidades psicossociais são inerentes ao adolescente, tanto do passado quanto do presente, como vigor, sexualidade, potência, destemor, violência,

impulsividade e desafio. Para Levisky (1998), eles fazem parte do processo de perdas, da auto-imagem, da relação com o próprio corpo e com os pais da infância. O adolescente experimenta, então, o conflito entre não querer perder os privilégios da infância e construir outra identidade com base no resultado daquilo que ele experimenta e descobre do seu potencial físico, afetivo, social e intelectual. “Há nesse processo uma violência construtiva que abre canais através dos quais o adolescente dá vazão e expressão à sua criatividade e inserção social” (LEVISKY, 1998, p. 25).

É preciso que a sociedade lhe dê oportunidade para, de forma socialmente adequada, poder manifestar sua auto-afirmação. Esse processo, apesar de turbulento, constrói a personalidade e a auto-estima do jovem.

Indaga-se, então: o que uma sociedade destituída de valores, solidariedade, espírito de amizade, que incentiva a violência, banaliza o sexo e a agressão pode oferecer aos jovens?

Cabe ressaltar o que Levisky afirma:

quando a violência é banalizada ou não é identificada como sintoma de patologia social, corre-se o risco de transformá-la num valor cultural que pode ser assimilado pela criança e pelo jovem como forma de ser, um modo de auto-afirmação. (LEVISKY, 1998, p.30).

É na adolescência, período de grandes transformações, que o jovem busca novos modelos para sua identidade adulta. Nessa fase, ele se torna sensível e vulnerável às influências do meio, sejam elas construtivas, sejam destrutivas.

Waiselfisz (2000) observa que o aumento, cada vez mais significativo, dos vários tipos de violência, torna os jovens vítimas e agentes ao mesmo tempo. Para o autor, “[...] os impasses da sociedade geram a vigência de diversas formas de culto à violência como forma de solução dos problemas imediatos, adquirindo novas formas e novos conteúdos, sob a forma de violência gratuita” (WAISELFISZ, 2000, p. 133)

O autor argumenta que, se a sociedade realmente tiver interesse em diminuir e até suprimir a violência, deve impor a si mesma análises mais aprofundadas, assim como atitudes mais objetivas e responsáveis.

Foram apresentadas as principais discussões sobre TRS, violência, violência no contexto escolar, notadamente a ligação de juventude com violência.

No próximo capítulo, será detalhada a metodologia utilizada para investigar as representações sociais de adolescentes acerca da violência escolar em algumas escolas públicas de Cuiabá.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

2 METODOLOGIA

Para Gaskell, Bauer e Allum (2003, p.18), “uma cobertura adequada dos acontecimentos sociais exige muitos métodos e dados: um pluralismo metodológico se origina como uma necessidade metodológica”.

Os autores citados fazem exaustiva discussão sobre pesquisa qualitativa *versus* pesquisa quantitativa, explicando que muito se tem discutido sobre a superioridade de uma ou de outra. Eles afirmam ser esta uma discussão estéril, esforçando-se por superá-la. Concluem assegurando:

[...] que é necessário uma visão mais holística do processo de pesquisa social, para que ele possa incluir a definição e a revisão de um problema, sua teorização, a coleta de dados, a análise dos dados e a apresentação dos resultados. Dentro deste processo, diferentes metodologias têm contribuições diversas a oferecer. (BAUER; GASKELL, ALLUM, 2003, p. 26).

Na tentativa de alcançar os objetivos propostos, e assim, poder cercar de formas distintas o objeto investigado, essa pesquisa foi realizada em duas fases interligadas, utilizando-se de duplo procedimento metodológico.

Na primeira fase, um questionário, como instrumento de coleta de dados, serviu, juntamente com a literatura específica, para mapear o universo nocional, possibilitando, assim, a construção de um roteiro de entrevista. Na segunda fase, a entrevista foi utilizada para delimitação e aprofundamento do tema, permitindo sua melhor compreensão. Tanto os dados dos questionários, quanto os das entrevistas, foram processados por *softwares* específicos para cada procedimento, posteriormente analisados.

A seguir, o relato do percurso metodológico, assim como, a apresentação detalhada dos instrumentos de coleta e análise de dados empregados.

2.1 PRIMEIRA FASE

2.1.1 Caracterização do universo da pesquisa

Antes de explicar como foi desenvolvida a primeira fase da pesquisa, é importante contextualizar a cidade em que o universo da população tomada está inserido.

“O município de Cuiabá se situa no centro do continente sul-americano, na zona fisiográfica da Chapada Matogrossense, tendo como pontos extremos 14°24’ e 16°32’ de latitude sul e 53°18’ de longitude oeste (PAREDES, 1977, p.24)”.

Por volta de 1719, a bandeira de Pascoal Moreira Cabral, ao perseguir índios próximo ao rio Coxipó-Mirim, encontrou, casualmente, pepitas de ouro. A partir desse descobrimento, foi fundado em 8 de abril de 1719, o Arraial do Cuiabá. (SIQUEIRA, 2002).

No decorrer desses 284 anos, a população de Cuiabá apresentou dinâmicas diferenciadas. Atraídas pelas riquezas das minas, muitas pessoas vieram e, cinco anos após a descoberta do ouro, a população já abrangia mais de 3.000 habitantes. Uma série de fatores, entre eles a descoberta de ouro em outras áreas, o rigor fiscal, somados à doenças e à escassez de alimentos, contribuíram para o esvaziamento da população (CUIABÁ, 2001). Na primeira contagem populacional realizada no Brasil, o Censo Demográfico de 1872, Cuiabá possuía 35.987 habitantes. Ressalte-se ter sido essa população afetada pela Guerra do Paraguai e por um surto de varíola que assolava a região.

Nas décadas de 20 e 30, porém, a taxa de crescimento populacional volta a crescer, impulsionada pela política governamental de Getúlio Vargas, empreendida no Programa Marcha para o Oeste. Novo período de estagnação no crescimento populacional ocorre nas décadas de 40 e 50.

É por meio da política de ocupação da Amazônia Meridional, na década de 60, que Cuiabá se transforma em pólo de desenvolvimento. A capital do Estado passa, então, por um período de grande crescimento, redesenhando-lhe a ocupação espacial.

É nessa fase que Mato Grosso recebe intensa leva de migrantes, vindos principalmente das regiões Sul e Sudeste do Brasil (SIQUEIRA, 2002).

Na tabela a seguir, é possível acompanhar o crescimento populacional de Cuiabá no período entre 1872 a 2002. Observa-se que, entre 1991 e 2002, apesar da desaceleração no ritmo de crescimento, este permaneceu constante.

Tabela 1 Crescimento demográfico da população de Cuiabá

<u>Ano</u>	<u>População</u>
1872	35.000
1890	17.000
1900	34.000
1920	33.000
1940	54.394
1950	56.204
1960	57.860
1970	103.427
1977	211.614
1980	212.984
1991	402.813
2000	483.044
2001	492.891
2002	500.290

Fonte: Os dados até 1977 foram retirados de Paredes (1977, p. 30); aqueles entre 1980 e 2000, do Perfil Socioeconômico de Cuiabá (2001) e os de 2001 e 2002, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)- Censos Demográficos e Contagem Populacional.

Segundo o Quadro 1, a seguir, pode-se observar a evolução do número de matrículas entre 1980 e 2000. Não foi possível obter os dados entre 1989 e 1996, porque a Secretaria Estadual de Educação não os disponibilizou.

ANO	ESTADUAL	MUNICIPAL
1980	32.226	6.242
1981	36.998	8.259
1982	40.971	8.458
1986	40.971	8.458
1987	51.045	16.256
1988	51.720	19.561
1997	49.927	36.792
1998	50.339	40.060
1999	55.808	44.549
2000	54.202	44.662

Quadro 1 Dados da população de estudantes de Cuiabá

Fonte: Cuiabá. Secretaria de Educação e Cultura. Boletim estatístico educacional do Núcleo Setorial de Planejamento, (anos 1980 a 1988 e 1997 a 2000).

Cuiabá é dividida em quatro regiões administrativas: norte, sul, leste e oeste.

As ocorrências por 1000 habitantes, registradas no ano de 2000 pela Polícia Judiciária Civil do Estado de Mato Grosso (Cuiabá 2001), demonstraram que a região sul é a que apresentou o maior número (87,11), seguida da região oeste (83,75), leste (48,69) e norte (29,82).

Os dados para o levantamento do universo foram fornecidos pelas Secretarias Estadual e Municipal de Educação, em abril de 2002. Nesse período, as Secretarias ainda não tinham as informações referentes ao total desse ano. O levantamento, portanto, foi feito baseado em dados de 2001.

Como a faixa etária proposta para esta pesquisa é de 11 a 15 anos, optou-se por utilizar os dados apenas do Ensino Fundamental e de escolas que tinham 5ª e 8ª séries no período diurno. A razão para a escolha deu-se porque, alunos entre a 1ª e 4ª séries, assim como, do Ensino Médio e aqueles do período noturno, não abrangiam o critério de idade proposto.

Partiu-se, então, de um universo de 114 escolas, e 84.164 alunos.

Tabela 2 Universo das escolas e alunos por região

	Região				Total
	Sul	Oeste	Leste	Norte	
Número de Alunos	24.537	17.231	20.312	22.084	84.164
Número de Escolas	32	24	29	29	114

2.1.2 Amostra

Com base no universo, foi definida uma amostra estratificada, composta mediante sorteios, de objetivos distintos: primeiramente, foi determinado o número de escolas por região, proporcionalmente ao número de estudantes existentes em cada uma. Após, levando-se em conta, a média de 30 alunos por sala de aula, definiu-se em quantas turmas por escola seriam aplicados os questionários. As turmas sorteadas estavam sempre entre a 5ª e a 8ª séries. Salienta-se, no entanto que, os questionários aproveitados foram somente aqueles respondidos por estudantes que estivessem na faixa etária pré-estabelecida.

Nos três sorteios realizados, 30 escolas foram definidas abrangendo as quatro regiões administrativas da capital. A cada sorteio, buscava-se alcançar, gradualmente, a estabilidade dos dados.

Na figura a seguir, as escolas podem ser visualizadas por meio das marcações estreladas. As partições coloridas do mapa correspondem aos bairros da capital.



Figura 1 Mapa da localização das escolas sorteadas

Fonte: Cuiabá, Prefeitura Municipal, Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Urbano. Perfil Socioeconômico de Cuiabá: ano 2000, com adaptações realizadas pelo GPEP

2.1.3 Sujeitos

Os sujeitos que responderam ao total de questionários, somaram 813 indivíduos, dando este perfil estatístico:

Tabela 3 Distribuição do total de alunos que responderam ao questionário quanto à faixa etária e ao sexo

Idade		Masculino (M) %	Feminino (F) %	Total
11 anos	f	90	125	215
	% Idade	41,9	58,1	100
	% Sexo	23,7	28,9	26,4
	% T	11,1	15,4	26,4
12 anos	f	105	122	227
	% Idade	46,3	53,7	100
	% Sexo	27,6	28,2	27,9
	% T	12,9	15,0	27,9
13 anos	f	84	96	180
	% Idade	46,7	53,3	100
	% Sexo	22,1	22,2	22,1
	% T	10,3	11,8	22,1
14 anos	f	66	61	127
	% Idade	52,0	48	100
	% Sexo	17,4	14,1	15,6
	% T	8,1	7,5	15,6
15 anos	f	35	29	64
	% Idade	54,7	45,3	100
	% Sexo	9,2	6,7	7,9
	% T	4,3	3,6	7,9
Total	f	380	433	813
	% Idade	46,7	53,3	100
	% Sexo	100	100	100
	% T	46,7	53,3	100

No entanto, a presente pesquisa consultou os dados de 269 jovens, justamente os que responderam aos questionários específicos sobre violência. A seguir, o perfil estatístico destes jovens:

Tabela 4 Distribuição dos alunos que responderam apenas ao questionário sobre violência, quanto à faixa etária e ao sexo

Idade		Masculino %	Feminino %	Total
11 anos	f	27	33	60
	%Idade	45,0	55,0	100,0
	%Sexo	20,6	23,9	22,3
	%T	10,0	12,3	22,3
12 anos	f	40	44	84
	%Idade	47,6	52,4	100,0
	%Sexo	30,5	31,9	31,2
	%T	14,9	16,4	31,2
13 anos	f	24	31	55
	%Idade	43,6	56,4	100,0
	%Sexo	18,3	22,5	20,4
	%T	8,9	11,5	20,4
14 anos	f	27	19	46
	%Idade	58,7	41,3	100,0
	%Sexo	20,6	13,8	17,1
	%T	10,0	7,1	17,1
15 anos	f	13	11	24
	%Idade	54,2	45,8	100,0
	%Sexo	9,9	8,0	8,9
	%T	4,8	4,1	8,9
Total	f	131	138	269
	%Idade	48,7	51,3	100,0
	%Sexo	100,0	100,0	100,0
	%T	48,7	51,3	100,0

Apesar de todos os cuidados para a composição da amostra, observa-se na tabela anterior, que há um número maior de sujeitos nas idades de 11, 12 e 13 anos no confronto com os de 14 e 15 anos. Isso se deve, unicamente, à aleatoriedade dos sorteios, que concentrou as aplicações em turmas de 5ª e 6ª séries, em que a maioria dos estudantes possui entre 11 e 13 anos. Portanto, a amostra será mais representativa para esta faixa etária. No que diz respeito ao sexo, constata-se que há sete adolescentes do sexo feminino a mais do que o

masculino. Da mesma forma, a razão para esta diferença, se deve à aleatoriedade dos sorteios que, ao definir as turmas, impossibilitou o controle de idade e sexo.

2.1.4 Instrumento de coleta de dados

O questionário utilizado como instrumento de coleta de dados, possui uma trajetória que é importante ser reconstituída aqui.

Ele teve origem em uma pesquisa acerca das representações sociais da síndrome de imunodeficiência adquirida (SIDA/AIDS), desenvolvida por Mme. Elisabeth Lage, coordenadora do *Laboratoire de Psychologie Sociale (LPS)* da *École des Hautes Études en Sciences Sociales*², em Paris. Com base neste estudo, a Professora Doutora Vera Maria Nigro de Souza Placco, frente ao grupo de pesquisa sediado no Programa de Doutorado em Educação: Psicologia da Educação, da PUC-SP, incorporou três outros temas: violência, drogas e perspectivas de futuro.

Além de acrescentar o tema sexualidade, o Grupo de Pesquisa Educação e Psicologia (GPEP), da Universidade Federal de Mato Grosso, coordenado pela Professora Doutora Eugênia Coelho Paredes, realizou algumas adaptações aos questionários cedidos pela Professora Doutora Vera Placco. Entre elas, destaca-se a inserção, na capa do questionário, de instruções de auto-aplicação, onde foi assegurado a eles, o anonimato.

Por serem de múltipla escolha, foi possível a quantificação das respostas dos sujeitos que eram livres para marcar quantas opções quisessem.

² Laboratório de Psicologia Social da Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais.

Os questionários foram aplicados coletivamente, perfazendo um total de 936, nos meses de junho e julho de 2002, em sala de aula, deixando a critério do professor a questão de sua presença ou ausência durante a coleta.,

Dos 936 questionários respondidos, 813 foram considerados válidos. Houve o descarte de 123, porque os sujeitos estavam fora da faixa etária estabelecida, e por erros no momento do preenchimento.

Vale ressaltar que, do total de 813 questionários, apenas 269 eram específicos sobre violência, fornecendo os dados para esse trabalho.

A violência foi tema exclusivo de 22 questões, compondo-se o questionário, no todo, de 64 itens. As primeiras 26 perguntas eram referentes às características dos alunos, tais como: idade, sexo, preferências em relação a atividades que ocorrem na escola, relações de amizade, dentre outras. Outras quatro, eram associadas às perspectivas de futuro. As 34 restantes, relacionavam-se a temas específicos: AIDS, drogas, violência e sexualidade.

O questionário com as questões utilizadas nesse trabalho constituem o anexo A.

2.1.5 Instrumento de análise de dados

O instrumento utilizado para a análise estatística dos dados coletados pelo questionário foi o *software Statistical Package for Social Science- (SPSS³)*, versão 11.0.

O programa é rápido e eficiente em tabular dados e oferecer alternativas para análise, tendo em vista, a quantidade de material coletado por meio dos 269 questionários.

³ Pacote Estatístico para as Ciências Sociais.

Inicialmente, criou-se um banco de dados que possibilitou análises univariadas de caráter exploratório, para identificar as variáveis aproveitáveis e para a formulação de algumas hipóteses preliminares.

Para análise dos resultados, foram utilizadas as frequências simples e efetuados testes bivariados por Tabelas de Contingência, tentando levantar dimensões qualitativas por meio de cruzamentos. Realizou-se, também, análise multivariada, de *cluster*, por componentes principais, também com caráter exploratório e descritivo dos agrupamentos das variáveis.

O banco de dados possibilitou o agrupamento do material, permitindo, assim, verificar a relação existente entre as frequências e as porcentagens assinaladas para cada opção. Visto que era facultativo aos sujeitos marcar tantas opções quantas desejassem, foi possível a ocorrência de porcentagens que ultrapassassem a marca de 100%. Como o procedimento não permitia isolar os sujeitos, tornou-se necessária recodificação de algumas variáveis. Recodificar consiste na criação de outras opções, feito os reagrupamentos.

Para análise dos resultados fornecidos pelo SPSS foram considerados significativos e estáveis os dados cujo Nível de Significância foi menor ou igual a 0,05.

2.2 SEGUNDA FASE

2.2.1 Universo

Como visto na primeira fase, foram aplicados os questionários em 30 escolas, escolhidas por sorteio em um universo de 144.

Para a segunda fase, essas 30 escolas serviram de universo para as entrevistas. Sortearam-se oito escolas, sendo duas em cada região administrativa da capital, dentre aquelas 30 que compunham a amostra da primeira fase.

Esse conjunto de escolas apresentou algumas características que foi possível resgatar mediante as observações anotadas na caderneta de campo. Durante as visitas para efetuar as entrevistas, tal caderneta serviu como diário, em que se anotava o que se conseguia observar nas horas passadas dentro da escola.

Em geral, a precariedade de condições nas escolas é constante: pisos e quadros-negros esburacados, banheiros entupidos, ventiladores quebrados e falta de água. Computadores e aparelhos de televisão, na maioria das escolas, permanecem trancados e sem utilização. Em tão somente uma escola, encontraram-se recursos sofisticados de tecnologia para segurança, salientando-se o circuito interno de televisão.

Quase todas possuem muros altos, grades e portões fechados, mas, interessante observar, o acesso à parte interna das escolas é feito sem grandes dificuldades. Nenhum porteiro ou funcionário, que tenha vindo abrir o portão, pediu identificação, no decorrer das visitas para efetuar as entrevistas ou aplicar os questionários.

No entanto, em uma escola da região norte, constatou-se, no dia da visita, um ex-aluno sendo impedido de entrar, pois portava arma de fogo. Essa escola, em particular, possui reforços de segurança muito mais evidentes que as outras visitadas. Todas as portas e janelas, incluindo as das salas de aula, possuem grades. Nas entradas e saídas dos corredores, imensos portões gradeados, com cadeados, delimitam o espaço. À primeira vista, a imagem que se tem é de uma penitenciária, não de uma escola. O diretor justificou que os motivos, para tantos artefatos, foram os repetidos assaltos, além da necessidade de separar na hora do recreio os alunos mais velhos dos mais novos.

Verificou-se, praticamente em todas as escolas, constante movimento de alunos fora das salas, nos corredores e quadras, em horários de aula. Os motivos são diversos, mas, principalmente, os discentes alegam falta dos professores.

Observando a hora do recreio, é comum a correria, o empurra-empurra, e as brincadeiras, que, freqüentemente, transformam-se em brigas, principalmente quando se valem de pontapés.

No bairro Pedra 90, região sul, uma escola chamou a atenção durante as visitas. Conforme dados já citados na caracterização do universo da pesquisa, esta região se destaca por apresentar o maior número de ocorrências policiais, notabilizada assim, por ser uma das mais violentas da cidade. Os alunos, tanto do turno matutino como do vespertino, lancham dentro da sala de aula; só é permitido sair, caso necessitem ir ao banheiro ou quando vão para casa. A diretora argumentou que, por várias vezes, tentou liberar a saída para o recreio, mas as brigas são tantas, com conseqüências sérias, como braços e cabeças quebrados, que acabou desistindo. No dia da realização das entrevistas, dois vigias de uma escola municipal, no mesmo bairro, tinham sido assassinados durante um assalto à escola, provocando clima de agitação em toda a região.

Em uma escola estadual de grande porte, localizada no centro, com mais de 4.000 alunos, observou-se que, durante o recreio, os alunos saem para os pátios e quadras portando o material escolar. Indagados porque assim o faziam, responderam que por medo de roubo: deixando-o na sala de aula, quando voltam, não mais o encontram.

2.2.2 Sujeitos

Após agendar, previamente, com as coordenações das escolas, por telefone ou pessoalmente, foram realizadas cinco entrevistas em cada uma delas, com sujeitos de 11, 12, 13, 14 e 15 anos. No total, foram realizadas 40 entrevistas individuais, com 20 sujeitos do sexo masculino e 20 do sexo feminino. As idades se distribuíram equitativamente pela faixa etária, isto é, comportando oito alunos para cada ano, compreendidos de 11 a 15.

2.2.3 Instrumento de coleta de dados

Utilizou-se da entrevista semi-estruturada, feita individualmente. Para Gaskell (2003), nas Ciências Sociais empíricas corresponde a um dos métodos de coleta de dados mais utilizados.

Gaskell afirma:

O emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceptuais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações. (GASKELL, 2003, p.65).

O questionário abrangia questões sobre violência, de maneira geral, enfocando várias concepções e contextos. Decidiu-se, então, que, para as entrevistas, o tema se restringiria tão-somente à violência na escola.

Após a análise dos dados levantados pelo questionário, consulta à literatura específica, discussão com a professora orientadora e com os membros do GPEP, elaborou-se um roteiro de entrevistas que necessitava ser testado no que respeita à pertinência das perguntas.

Para tanto, foram realizados dois pré-testes: um em dezembro de 2002, e o outro em fevereiro de 2003, em duas diferentes escolas públicas de Cuiabá.

Quanto aos sujeitos, foram escolhidos 10 alunos na faixa etária de 11 a 15 anos, tomando ao acaso cinco em cada escola.

O objetivo do pré-teste é mapear o universo nocional dos sujeitos para conhecer de onde eles falam, qual seu arcabouço semântico e que noções trazem a respeito do tema.

As entrevistas, com a devida autorização dos sujeitos, foram gravadas e depois transcritas, mantendo-se fiéis às falas originais, com todas as pausas e vícios de linguagem.

O roteiro da entrevista constitui o anexo B.

2.2.4 Instrumento de análise de dados

Após serem transcritas, as entrevistas foram preparadas em um *corpus* e processadas no software ALCESTE (*Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte*), versão 4.5. O programa desenvolvido na França por Max Reinert, em 1979, é, segundo Kronberger e Wagner (2003), além de uma técnica computadorizada, uma metodologia para análise de texto. Para os autores, “o objetivo de uma análise com o ALCESTE, portanto, é distinguir classes de palavras que representam diferentes formas de discurso a respeito do tópico de interesse.” (KRONBERGER; WAGNER, 2003, p.427)”.

O programa, ao fazer a análise lexical do discurso dos sujeitos, permitiu que se realizasse uma interpretação qualitativa.

Vale destacar que, a cópia original do material discursivo dos sujeitos serviu de suporte para análises sem o auxílio do *software*.

Para viabilizar o uso do software, algumas regras se impõem, como: adaptar o material discursivo, separando as entrevistas pelas linhas com asterisco, a exemplo do que se segue:

```
**** *su_j_2 *sex_2 *ida_2 *ser_2
```

Essa linha de comando se refere ao sujeito de número 2, com idade de 12 anos, sexo feminino, cursando a 6ª série. Os quadros com a codificação das variáveis e identificação dos sujeitos por sexo, idade e série constituem os anexos **C e D**.

O material discursivo deve ser corrigido segundo normas específicas, necessárias para que o programa seja utilizado adequadamente. Dentre estas normas, citam-se: “[...] não pode haver palavras com letras em maiúsculas, [...] não usar em nenhuma parte do arquivo das entrevistas os seguintes caracteres: aspas, apóstrofo, cifrão, hífen, percentagem e nem asterisco.” (CAMARGO, 1999, p.84).

O programa, ao fazer a análise para a verificação do *corpus*, executa quatro etapas: A, B, C e D. “As três primeiras processam um trio de sub-rotinas, e a quarta, cumpre cinco sub-rotinas. É possível obter as fases de processamento dos dados exibidos na tela do computador e impressas em relatório.” (MILANI, 2002, p. 28).

Ao final, o ALCESTE produz um relatório estatístico em que demonstra as frequências, porcentagens e o χ^2 (qui quadrado) de cada classe.

O relatório, em versão detalhada, encontra-se no anexo **E**.

Com base nesse relatório, levando-se em conta os maiores índices de χ^2 , frequência na classe e contextualização das palavras, é possível decidir se irá ou não efetivar um ponto de corte para as classes, com o objetivo de assim, ter delas uma descrição clara.

Na apresentação e análise dos dados obtidos por meio das entrevistas, constará a interpretação do relatório que foi gerado pelo ALCESTE, favorecendo, assim, melhor compreensão de como esse instrumento foi utilizado.

CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

3.1 QUESTIONÁRIOS

No subcapítulo a seguir, serão apresentados e discutidos os resultados obtidos por meio dos questionários.

Nesses resultados, foi acrescentado o material discursivo obtido por meio das entrevistas e que serviu para contextualizar as análises em relação às perguntas dos questionários. As falas dos sujeitos, inseridas aqui, foram mantidas rigorosamente iguais às das entrevistas, sem as adaptações, segundo normas específicas, necessárias para poder processá-las no programa ALCESTE.

Apesar dos dados relativos à idade e sexo dos sujeitos que responderam aos questionários sobre violência já se encontrarem na metodologia, achou-se por bem reprisá-los aqui, porém, de uma maneira simplificada.

Tabela 5 Distribuição quanto à frequência, dos alunos que responderam aos questionários, em relação à idade e sexo

Idade	Masculino (M)	Feminino (F)	Total
11 anos	27	33	60
12 anos	40	44	84
13 anos	24	31	55
14 anos	27	19	46
15 anos	13	11	24
Total	131	138	269

Para melhor caracterizar os sujeitos que responderam aos questionários, foram relacionadas algumas perguntas que ilustram as preferências em relação às atividades que ocorrem na escola, escolha da profissão, relações de amizade, dentre outras.

Os resultados apontaram que 88,3% dos jovens, assinalaram participar de alguma *religião*, sendo a *Católica* e a *Evangélica*, com 57,2% e 19,0%, respectivamente, as que eles mais destacaram.

A preferência dos alunos, quando indagados sobre o *que mais gostam na escola*, (tabela 6) demonstrou interesse em *estudar, tirar boas notas e aprender coisas novas*.

No entanto, as *aulas* e o *modo de ensinar dos professores* não obtiveram a mesma aceitação, revelando uma possível insatisfação com o processo ensino-aprendizagem de suas escolas. Mesmo assim, 29,7% dos alunos, assinalaram que gostam *do jeito que o professor os trata*.

Tabela 6 O que você mais gosta na escola?

Variáveis	Sim %	Não %
de estudar	74,7	25,3
de tirar boas notas	60,6	39,4
de aprender coisas novas	48,0	52,0
dos colegas	46,1	53,9
do recreio	39,4	60,6
dos esportes	36,4	63,3
das aulas	34,2	65,8
das festas	33,8	66,2
do modo de ensinar dos professores	33,1	66,9
do jeito que os professores tratam a gente	29,7	70,3
da quadra	27,1	72,9
de “ficar” ou namorar	25,7	74,3
do jeito que o(a) diretor(a) tratam a gente	24,2	75,8
do jeito que os funcionários tratam a gente	21,6	78,4
da merenda escolar	20,8	79,2
da bagunça	20,4	79,6
do(a) coordenador(a) ou orientador(a)	17,5	82,5

Para contrapor e, de certa forma confirmar o que mais gostam, os alunos apontaram suas maiores rejeições na escola (tabela 7).

Brigas e bagunça, aparecem com altos índices de reprovação; dados estes que serão mais amplamente discutidos no decorrer da pesquisa.

Apenas 10% dos jovens assinalaram a opção do *jeito que o professor trata a gente*, como o que menos gostam na escola. Esses dados parecem corroborar as informações obtidas em pesquisa nacional por Abramovay e Rua (2002) da UNESCO, em Cuiabá, Mato Grosso, sobre violência escolar. Nela, a maior parte dos sujeitos, adolescentes na faixa etária de 11 a 17 anos, pesquisados nesta Capital, percebe como satisfatório o tratamento dado a eles pelos seus professores.

Tabela 7 O que você menos gosta na escola?

Variáveis	Sim %	Não %
das brigas	53,5	46,5
de pessoas que fumam na escola	41,6	58,4
da bagunça	39,8	60,2
de pessoas que usam drogas na escola	38,3	61,7
de alguns professores	37,9	62,1
do dia de provas	31,6	68,4
da exigência do uso de uniforme	25,3	74,7
da aula de alguns professores	24,9	75,1
das tarefas de casa	24,5	75,5
do dia de entrega de notas	20,1	79,9
do(a) coordenador(a) ou orientador(a)	12,6	87,4
do jeito que o diretor(a) trata a gente	12,6	87,4
da direção da escola	12,3	87,7
do jeito que os professores tratam a gente	10,0	90,0
do jeito que os funcionários tratam a gente	9,7	90,3
não existe nada que eu não goste	9,3	90,7

Indagados se já tinham escolhido a *profissão que irão exercer no futuro*, 80,8% responderam que sim.

A tabela a seguir, ilustra quem os jovens indicaram como sendo aqueles que os influenciaram na escolha da profissão. Observa-se que os pais, com vantagem para a figura materna, são os que, segundo os jovens, mais exercem influência nesta escolha. O *professor* aparece com o menor índice de preferência.

Tabela 8 Quem o influenciou?

Variáveis	Sim %	Não %
mãe	16,8	83,2
pai	13,0	87,0
amigo(a)	7,1	92,9
avô ou avó	5,9	94,1
tio ou tia	4,8	95,2
um(a) professor(a)	3,3	96,7

Quando indagados sobre com quem costumam sair, um expressivo número de jovens assinalou que é na companhia da família. Talvez, isto se explique pela maior concentração de sujeitos, que responderam aos questionários, na faixa etária entre 11 e 13 anos. Assim, por serem mais novos, ainda saem mais com a família e menos, com namorados ou sozinhos.

Tabela 9 Com quem você costuma sair?

Variáveis	Sim %	Não %
Família	73,6	26,4
Amigos	51,7	48,3
Parentes	31,6	68,4
Sozinho(a)	21,6	78,4
Namorado (a)	19,0	81,0

Pouco mais da metade dos adolescentes respondeu que, quando saem, costumam *visitar parentes*. A pergunta não possibilitou saber a frequência do quanto eles saem, mas, levando-se em conta que, grande parte dos sujeitos pesquisados estão inseridos em classe de baixa renda e moradores da periferia, é possível que, ir a shopping ou ao cinema, não sejam programas muito frequentes.

Tabela 10 Quando você sai, o que você costuma fazer?

Variáveis	Sim %	Não %
Visitar parentes	52,6	47,4
Ir ao shopping	45,4	54,6
Visitar amigos	37,2	62,8
Praticar esporte	36,1	63,9
Ir ao cinema	35,3	64,7
Dançar	29,0	71,0
Namorar	19,3	80,7
Frequenter cursos	17,5	82,5

Com base nas questões que buscavam identificar *quem são e como são* os amigos dos sujeitos, optou-se por fazer uma tabela de contingência por intermédio de cruzamentos que permitissem levantar dimensões qualitativas para melhor ilustrar essa relação.

Tabela 11 Quem são e que idade têm seus amigos

Quem são seus amigos?	Da mesma idade		Mais novas		Mais velhas		Nível de Significância
	f	%	f	%	f	%	
Pessoas do meu bairro	132	78,1	93	55,0	73	43,5	0,000
Pessoas da minha escola	142	81,1	85	48,6	84	48,3	0,002
Pessoas da minha família	115	74,2	74	47,7	92	59,7	0,001

Os dados da tabela 11 demonstram que, os adolescentes apontaram ser, a maior parte dos seus amigos, constituída por pessoas com a *mesma idade* deles, tanto no *bairro onde moram*, como em relação às *pessoas de sua família* ou *da escola*. Quanto a esta última, os *amigos da mesma idade* apresentam pequena vantagem numérica. O fato de, as escolas

públicas, sediadas fora do centro da cidade terem na regra, como usuários, pessoas que residem em bairros contíguos, permite supor que os amigos do bairro possam ser os colegas da escola, estreitando a convivência e as trocas entre os informantes. Isso se configura como um grupo prestante ao estudo das representações sociais, porque, segundo Jodelet, (2001, p. 22), a representação social “[...] é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Ver *televisão*, foi o item mais assinalado pelos sujeitos (64,3%), como o que eles mais *costumam fazer quando estão em casa*. A *televisão* foi também apontada pela maior parte dos jovens (80,3%) como o lugar onde mais *vêm cenas de violência*. Indagados sobre quais são seus programas preferidos, a opção *filmes* (70,3%) sobressaiu.

Buscando-se descobrir em que tipos de programas os jovens mais assistem a cenas de violência na televisão, efetuou-se o cruzamento destas duas questões, ilustradas na tabela 12 a seguir.

Tabela 12 Cruzamento da opção televisão, como o lugar onde vêm cenas de violência, com os tipos de programas preferidos

	Programas preferidos na televisão		
	Filmes (%)	Clíps (%)	Noticiários (%)
Televisão como local onde mais vêm cenas de violência	77,3	40,3	34,3
Nível de significância	0,000	0,005	0,004

Esses dados coincidem com os que foram encontrados por Placco (2003), em pesquisa com adolescentes em São Paulo. Ver televisão também é a atividade que mais fazem quando estão em casa, sendo filmes e *clips*, seus programas preferidos.

Vasconcellos (2000) relata que pesquisadores americanos indagam a respeito da possibilidade de que a imitação e o aumento da violência entre os jovens, nos Estados Unidos, sejam provocados pela televisão. A autora discute também que, “[...] em relação à televisão, podemos verificar que ela simplifica excessivamente a realidade: é um atentado ao

pensamento lógico, leva a uma participação emocional perigosa, com identificação com modelos violentos”. (VASCONCELLOS, 2000, p.142).

Assim, os jovens ao receberem informações de forma intensa e contínua por meio da televisão, podem inibir o desenvolvimento do pensamento crítico, levando-os a perceber a violência como algo normal, banalizando-a. Como Jodelet (2001, p.17) enfatiza, as representações sociais “[...] circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas em condutas e em organizações materiais e espaciais”.

Indagados sobre o que é violência, observa-se, na tabela 13 a seguir, que há pouca diferença entre, as freqüências das respostas daqueles que assinalaram que violência é *um comportamento agressivo* em relação aos que declararam que a violência é *falta de amor à vida*. Para Abramovay (1999), os jovens envolvidos com gangues e violência possuem alto grau de incerteza e desconfiança em relação ao seu futuro, alimentando expectativas negativas concernentes a ele e acabando por achar que a vida vale muito pouco. Talvez, por isso, 52,8%, ao escolherem esta opção, tenham associado violência à *falta de amor à vida*.

Os jovens constroem suas representações nas conversas com os amigos e objetivam a violência em uma imagem desagradável e nociva. O envolvimento nas brigas, com violência física, leva à possibilidade de morte futura, como pode ser observado na fala a seguir:

A gente comenta que violência é coisa feia, é maltratar as pessoas, bater nas pessoas, ficam desanimadas ou se brigam hoje amanhã você pode tá morto. Quem sabe a vida? Quem sabe é só Deus né? As gurizada fala isso, que briga é ruim para gente e que não dá certo e é igual a uns colegas meus que só pensam em brigar, a matar, usar drogas, roubar e tem outros que pensam na paz, e nada de violência e tudo certo, nada errado.

(suj. 36, sexo masculino, 15 anos)

Pesquisando o significado da vida e da morte nas representações sociais de violência de jovens, Castro tece os seguintes comentários:

Considerando a teoria do núcleo central podemos hipotetizar que, a partir da análise das representações de violência dos meninos e meninas da escola pública, parece ser possível apontar como elemento articulador dos demais a noção de morte. Pode-se fazer esta consideração, se levarmos em conta o quanto este elemento e não outro possibilita, organizar os demais e estruturar a representação de violência formulada por esses meninos. E, ainda, o quanto este arranjo permite compreender seu lugar na vida dos sujeitos estudados. Assim sendo, pode-se pensar que, enquanto unidade central de representação, frente a ela outros elementos se resignificariam. As agressões seriam identificadas como o caminho percorrido em direção à morte. (CASTRO, 1998, p.83)

Ainda na tabela 13, os dados demonstram que, em termos numéricos, a diferença entre as frequências das respostas diminui gradativamente, variando os índices de maneira pouco expressiva entre as opções, exceto nos extremos. É possível que, por ser a violência fenômeno polissêmico, multifacetado, e por abarcar grande diversidade de comportamentos, os jovens tenham tido dificuldades em definir as escolhas. A esse propósito, reconhecem Candau, Nascimento e Lucinda:

É também comum uma abordagem tão abrangente da violência, que o espectro de comportamentos percebidos como violentos se amplia significativamente. Desta forma, diluem-se, as fronteiras que permitiriam distinguir uma situação de violência da outra, não incluída na mesma categorização, apesar de reconhecer a existência de elementos comuns entre ambas. (CANDAU; NASCIMENTO; LUCINDA, 2001, p.18).

Camacho (2000) em sua tese de doutorado confirma essas suposições, relatando as dificuldades que os adolescentes, sujeitos de sua pesquisa, tiveram para responder sobre o que entendiam por violência. Tais dificuldades a fizeram substituir esta pergunta, por exemplos de casos de violência ocorridos com eles.

Tabela 13 Significados da violência para os jovens

Variáveis	Sim %	Não %
Um comportamento agressivo	54,3	45,7
Falta de amor à vida	52,8	47,2
Falta de respeito pelo outro	49,1	50,9
É quando alguém obriga o outro a fazer o que não quer	46,5	53,5
Falta de controle sobre si	41,6	58,4
Abuso de força	37,5	62,5
Um comportamento imoral	34,6	65,4
Uma discussão entre pessoas	32,3	67,7
Um comportamento ilegal	32,0	68,0
Abuso de poder	26,4	73,6
Algo irracional	23,4	76,6

Em relação aos resultados encontrados por Placco (2003), comportamento agressivo também foi o item mais assinalado como significado da violência para os jovens de São Paulo. É possível que os adolescentes, de maneira geral, tenham na agressividade a objetivação da violência.

Selecionaram-se algumas falas dos sujeitos entrevistados. Essas parecem revelar as representações sociais de comportamento agressivo, relacionadas com a violência gratuita, sem motivo.

Agressividade é bater sem razão, só por vontade de bater.
(suj. 20, sexo feminino, 15 anos)

Uma pessoa muito briguenta que não quer saber de estudar e que não quer saber de nada na vida, só brigar.
(suj.26, sexo masculino, 11 anos)

Chegar em uma pessoa sem você fazer nada, você está tranqüila conversando com eles e ele chega chutando, batendo na outra pessoa, chutando, xingando.
(suj. 27, sexo feminino, 12 anos)

Na busca de esclarecer como os sujeitos entendem *comportamento agressivo*, item mais assinalado, fez-se o cruzamento das respostas daqueles que escolheram esta opção, com a alternativa *brigas*, da pergunta *de que menos gosta na escola*.

Observa-se, na tabela 14, que há uma tendência de sujeitos que não gostam de *brigas* na escola, perceberem a violência como *comportamento agressivo*.

Tabela 14 Cruzamento da opção não gostam das brigas na escola com comportamento agressivo, como significado da violência

		Um comportamento agressivo			Nível de Significância
		Sim %	Não %	Total %	
Não gostam das brigas	Sim	62,5	37,5	100	0,002
	Não	44,8	55,22	100	
	Total	54,3	45,7	100	

No intento, ainda, de entender o significado de *comportamento agressivo* para os adolescentes, reportou-se a Knobel:

A agressividade do jovem é necessária e no mundo atual chega a ser condição de sobrevivência. A ‘violência’ que pode ser considerada como forma extremada do uso mental ou físico da agressividade, tem sido considerada por alguns pesquisadores como um tipo de conduta adaptada neste mundo cada vez mais hostil. (KNOBEL, 2000, p. 54).

Cruzando-se a variável *idade* com as opções da questão *o que é violência*, selecionaram-se alguns resultados significativos.

Os dados da tabela 15, a seguir, revelam que uma parcela significativa de adolescentes de 13 e 14 anos parece acreditar que *discussões entre pessoas* e um *comportamento imoral* são formas de violência. Curioso observar, porém, que a incidência de respostas para esses itens decaiu para jovens de 15 anos. Possivelmente, por volta desta idade, a violência verbal tenha adquirido caráter mais banal e corriqueiro e, provavelmente, também estejam ocorrendo mudanças em seus valores morais, levando-os a não fazer a associação entre violência e *comportamento imoral*.

Observa-se, no depoimento a seguir, a visão equivocada e ambígua de valores. Na ética dessa jovem de 15 anos, bater não se constitui algo errado, desde que a agressão se justifique.

As meninas tem essa mania de porque ah, porque é nova, então vamos dar uma surra nela, quebrar a cara dela e principalmente quando vem de outra escola. Então, elas não aceitam. Que nem no ano passado. Veio uma menina do Rafael Rueda. Elas bateram nela, porque se as daqui for para lá ou as de lá vir para cá, e se elas falarem: dessa daqui eu não gostei, sem motivo nenhum batem, entendeu? Então, que nem quando vem alguém de fora, elas falam: eu vou bater nessa. Eu acho que você primeiro tem que conhecer a pessoa para depois você querer bater.
(suj. 3, sexo feminino, 15 anos)

Da mesma forma, essa outra adolescente demonstra valores deturpados: critica a violência dos outros, no entanto, não percebe a que está implícita em suas palavras.

Deveriam falar para esse pessoal parar com essa violência, mas eles não conseguem. Só matando eles.
(suj. 38, sexo feminino, 13 anos)

Para Michaud (2001, p.13), “a violência é definida e entendida em função de valores que constituem o sagrado do grupo de referência.”

Tabela 15 Cruzamento da variável idade com alguns significados da violência

Variáveis	Idade %					Nível de significância
	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos	
É quando obriga o outro a fazer o que não quer	63,3	38,1	47,3	47,8	29,2	0,01
Discussão entre pessoas	35,0	26,2	43,6	34,8	16,7	0,01
Um comportamento imoral	30,0	33,3	43,6	43,5	12,5	0,03

Abaixo, no segmento de fala do sujeito de 11 anos, afloram sentimentos de impotência, quando são obrigados a fazer o que não querem, diante situações vivenciadas dentro da escola.

Tem, na hora de bater o sinal para o recreio, porque sai esses alunos e vão todos lá para quadra. E eu também gosto de jogar bola e brincar lá. E aí eles começam com maludez e começam a caçar encrenca com as gurizadas da minha sala e as gurizada da minha sala, maioria não gosta de briga e aí eles começam a caçar encrenca e todo mundo fica quieto, porque não pode fazer nada e que se for brigar vai apanhar.
(suj, 1, sexo masculino, 11 anos)

Ao se fazer o cruzamento da variável *sexo* com as opções da questão *o que é violência para você* (tabela 16), esperava-se esclarecer se ocorriam diferenças devidas ao sexo dos respondentes. Entretanto, o único resultado significativo se verificou no cruzamento com a opção *quando alguém obriga o outro a fazer o que não quer*. Entre os adolescentes do sexo feminino, 52,9% assinalaram esta questão, contra 39,7% dos sujeitos do sexo masculino.

Tabela 16 Cruzamento da variável sexo, com a opção quando alguém obriga o outro a fazer o que não quer

		É quando alguém obriga o outro a fazer o que não quer				Total		Nível de Significância
		Sim		Não				
		F	%	f	%	F	%	
Sexo	M	52	39,7	79	60,3	131	100	0,002
	F	73	52,9	65	47,1	138	100	
Total		125	46,5	144	53,5	269	100	

Os depoimentos das jovens patentem o medo provocado pela ação dos meninos. Como consequência, o silêncio submisso.

Só os meninos dentro da sala que eles tem a mania de ficar tirando a roupa das meninas dentro da sala e eu tenho medo dele, eu não gosto disso.[...] Não na frente da professora. Mas, muitas vezes quando a professora sai eles fazem isso. Muitas meninas não vêm e como eu sento mais atrás eu fico vendo, mas eu finjo que não vejo para eles não perceberem e não ficarem falando nada e nem ficar me xingando.
(suj. 11, sexo feminino, 11 anos)

Eu fico com medo desses guri que a gente passa e eles esbarram na gente. Só que se eu esbarrar neles, eles já vem para cima de mim falando que é eu que estou caçando

encrenca. Aí eles passam e eu não falo nada. Eles não pedem desculpa e eu não falo nada.

(suj. 7, sexo feminino, 12 anos)

Mesmo aquelas que conseguem verbalizar uma reação, sentem medo de serem obrigadas a fazer o que não querem.

Na quadra, eu tenho medo, porque tem bastante meninos assim agressivo, estúpido e que ficam xingando a gente assim. E eu tenho medo que aconteça alguma coisa comigo, tentem me beijar à força, essas coisas. Porque tem guri que quer agarrar a gente e quando a gente fala que não quer, eles tentam agarrar a força e a gente não gosta.

(suj. 38, sexo feminino, 13 anos)

As falas anteriores revelam a incidência de um tipo de violência raramente denunciada nas pesquisas sobre violência nas escolas, e que, se não for devidamente enfrentado, pode vir a crescer: o assédio sexual.

Abramovay e Rua afirmam que:

Embora pouco estudado enquanto manifestação de violência e muitas vezes ignorado, o assédio sexual pode ter graves consequências sobre os jovens, criando uma cultura permissiva em que atos desse tipo não são vistos como sérios e passíveis de punição. (ABRAMOVAY: RUA, 2002, p. 247).

As autoras, na pesquisa nacional que realizaram em 2002, constataram que, em Cuiabá, 12% dos alunos e 5% do corpo técnico-pedagógico pesquisados, registraram ocorrências brutais, como violência sexual e estupros nas escolas. Estes percentuais, considerados altos, não permitem, porém, analisar a extensão desta violência na vida das vítimas.

Alguns jovens, expressam valores machistas, justificando os atos de intimidação sexual dos garotos, culpando as meninas.

Têm as meninas que são muito andadas, são bem para frente que ficam chamando os meninos e dando muita confiança para os meninos, deixando passar a mão nelas. e os meninos pensam que as outras meninas também vão deixar passar. Às vezes, rola muita violência sexual. Os meninos ficar passando mão nas meninas, mas muitas vezes as meninas também deixam.

(sujeito 10, sexo feminino, 15 anos)

As meninas namoram com um monte de gurizada, e aí depois, não aqueçam eles e aí, eles ficam seguindo elas para casa delas. e aí falam na escola e elas ficam com vergonha, dizem que é mentira quando falam delas e começam a bater nas meninas que falam delas.

(suj.40, sexo masculino, 11 anos)

Indagados sobre as situações em que consideram ser violenta uma pessoa, pouco mais que a metade dos sujeitos parece acreditar que *espancar* alguém é ser violento. (figura 2). Muito próximo a isso, encontra-se a resposta referente *a matar por vingança*. Ambos os tipos de violência são de caráter físico. O item menos assinalado desta questão foi *quando alguém diz algo de que você não gosta*, o que poderia indicar que a violência verbal foi pouco denunciada por eles. Entretanto, um terço dos informantes declarou que é uma forma de violência *xingar alguém*.

Embora parte dos adolescentes (59,5%) considere que uma pessoa é violenta ao matar por vingança, igualmente parece aceitar a violência daqueles que matam para se defender, ou roubam para se alimentar. Segundo Abramovay e Rua, para os adolescentes

[...] a violência não se apresenta dotada de uma conotação valorativa absoluta. Ao contrário, é vista como instrumental: pode ser válida ou não, dependendo de porque, para que e contra quem é praticada. Por exemplo, é válida como defesa, no caso de agressões, de humilhações, de injustiças e de reação a assalto e roubos. (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 342).

Placco confirma essas suposições ao relatar os resultados encontrados em São Paulo:

A ação violenta de uma pessoa, segundo estes jovens, se concentra em ações de espancamento (75,2%), morte por vingança (71,4%) e roubo para adquirir riqueza (56,7%). Matar um ladrão, no entanto, recebeu 21,4% das escolhas, assim com matar para se defender (14,8%). Parece que o que agrava a violência da ação, é seu motivo, e não o ato em si. (PLACCO, 2003, p. 1788-1789)

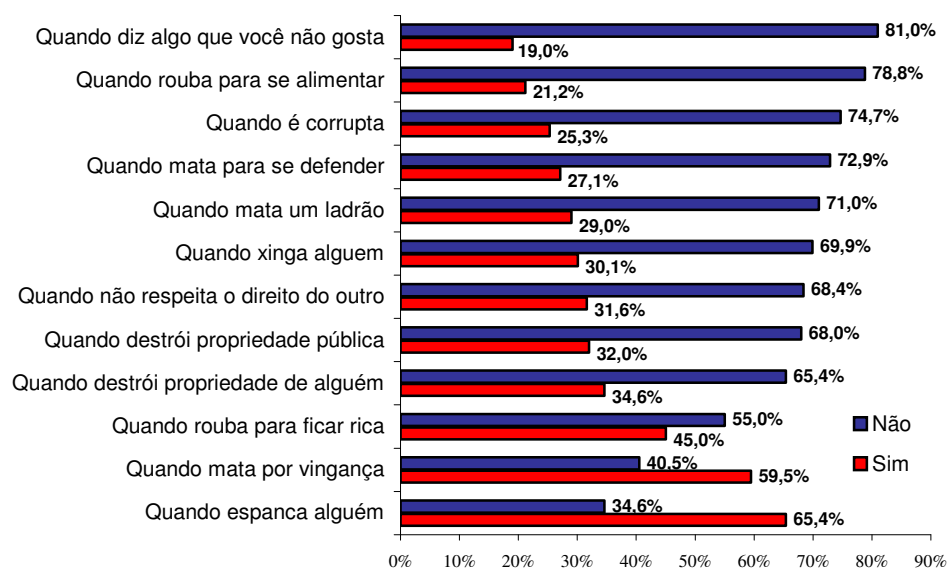


Figura 2 Situações em que alguém pode ser considerado violento

Novamente, os jovens expressam suas representações sociais de violência, objetivadas na agressão física. De modo não diverso, manifestam repúdio e indignação.

É espancar a pessoa bater nela, nós fazemos o que ela quer, isso que eu acho que é agressividade. Uma pessoa agressiva bate muito. Querem o que nós temos e se não temos muita coisa eles machucam a gente e quer que a gente consiga o que nós não temos

(suj. 17, sexo masculino, 13 anos)

Eu achei muito violento, nesse ano mesmo, no final da aula, eu vi uns meninos batendo no outro, eu acho que foi por causa de rivalidade mesmo. Eles começaram a dar soco, a bater no outro que ficou machucado e eu não gostei de ver isso e eu sai logo para não ver até o final.

(suj. 11, sexo feminino, 13 anos)

Porém, o relato a seguir, revela ação de enfrentamento, demonstrando que nem todos temem ou fogem das situações de conflito, utilizando a agressão física para resolver seus problemas.

Porque estava falando de mim e eu estava de mal dela aí eu peguei e joguei ela no chão. Aí ela falou: o que foi? Aí eu falei: porque você está me xingando? Ela falou: eu não estou te xingando. Mentira. Aí ela pegou e me empurrou, peguei e puxei o cabelo dela, dei um murro na boca dela, no olho e no nariz e soquei a cabeça no chão e ela ficou lá, encolhida chorando.

(suj. 16, sexo feminino, 11 anos)

Analisando-se a questão acerca das *situações de violência de que têm medo* (tabela 17), as respostas mais assinaladas foram *assassinato, tiroteio, assalto, estupro, bala perdida, seqüestro e assalto com morte*, todas elas relacionadas à violência física. Por outro lado, a opção com menor índice de frequência foi *xingamento*, que se encontra, em termos numéricos, muito próxima de *desrespeito e humilhação*, o que pode ser indicador de familiaridade ou banalização da violência verbal. Para Abramovay e Rua ,

Em um primeiro momento, essas ocorrências menos severas – como xingamentos, desaforos ou agressões verbais em geral – são pensadas mais como precursores de ocorrências graves do que como práticas violentas em si. (ABRAMOVAY E RUA 2002, p.236),

Tabela 17 As situações de violência que causam mais medo aos jovens

<u>Variáveis</u>	<u>Sim %</u>	<u>Não %</u>
Assassinato	67,3	32,7
Tiroteio	63,6	36,4
Assalto	63,2	36,8
Estupro	62,1	37,9
Bala perdida	61,0	39,0
Seqüestro	60,2	39,8
Assalto com morte	59,9	40,1
Espancamento	47,6	52,4
Ameaças	45,7	54,3
Atropelamento	39,4	60,6
Briga na rua	38,3	61,7
Violência no trânsito	32,3	67,7
Humilhação	24,2	75,5
Desrespeito	21,6	78,4
Xingamento	18,6	81,4

Os fragmentos de fala, a seguir, apontam algumas situações vivenciadas na escola, relativas a *tiroteios* e *ameaças*, itens da tabela anterior.

Agora, violência gerado dentro da escola foi quando dois colegas meu brigaram e depois chamaram pessoas, que é de briga mesmo, e levaram para escola e fizeram tiroteio na escola.

(suj. 30, sexo masculino, 15 anos)

Quando eles chegam muito agressivos eles chegam e falam assim: cuzão quem passar aqui. Eles falam: e aí seus otários vocês vão brigar ou não? Estão cuzando seus cuzão? Que eu estou bundando na briga, que eu não quero brigar. Se eu não quero brigar eles falam que eu estou bundando, e então eles chamam de cuzão. Isso é agressividade para mim, essas ameaças.

(suj.22, sexo masculino, 12 anos)

Ficam intimando as pessoas, chega na menina e fala: toma cuidado guri. Olha com quem você está falando. Esses tipo de coisa e são essas meninas que dão mais medo.

(suj.20, sexo feminino, 15 anos)

Teve um aluno que quis bater na professora, porque ela quis botar ele para fora da sala, porque ele tinha feito um negócio lá. Aí, ela colocou o menino para correr, aí o menino ficou ameaçando ela e teve até policia lá.

(suj.35, sexo masculino, 15 anos)

Quanto às ameaças, bastante comuns no contexto escolar, principalmente entre os alunos, constitui-se motivo de preocupação e alimentam o clima de medo. Estas ameaças, são geralmente concretizadas em agressões físicas na hora da saída.

Os jovens expressam a tensão constante, aliada ao receio que deles toma conta, após a saída da escola, na rua.

Na hora da saída eles podem esperar a gente em uma rua que a gente vai e a gente não sabe; eles podem bater e a gente não pode falar nada para o diretor, porque eles vão saber quem foi que bateu. A gente vai saber, mas eles não vão acreditar.
(suj. 12, sexo masculino, 12 anos)

Eles falam bem assim, os cara falam que vai pegar na rua. Aí, ficam com medo de pegar e brigar na rua. Aí vem de casa e trás alguma coisa para brigar como faca, uma arma.
(suj. 22, sexo masculino, 12 anos)

Mas, na hora da saída que é pior. Porque se a gente sair ou se eles caçarem encrenca, eles vão querer pegar a gente lá fora, e se eles caçarem encrenca aqui dentro a diretora não vai deixar e lá fora ela não vai saber.
(suj. 7, sexo feminino, 12 anos)

Laterman pesquisando violência escolar em escolas públicas de Florianópolis, constatou que:

[...] o horário da saída é visto pelos estudantes como o principal foco das ocorrências de violências. Não é tanto a frequência dos acontecimentos neste horário que pesou na escolha dos estudantes, mas sim, as particularidades destas manifestações. É na 'hora da saída' que se concentram as brigas mais violentas, em que um grupo de jovens (reunidos com esta finalidade) agride um único colega, por exemplo. (LATERMAN, 2000, p. 94-95).

Cruzando as opções das questões referentes à *situações de violência de que têm medo* com a variável *idade* (tabela 18), os dados permitiram observar que os jovens de 11 anos apresentam maiores frequências em quase todas as alternativas e que as frequências tendem a diminuir, conforme se percorre o gradiente de idade. Assim, é possível argüir as razões para isso. Não é improvável que os mais velhos se sintam mais seguros ou familiarizados com as situações em que os mais jovens ainda se declaram amedrontados.

Tabela 18 Cruzamento da variável idade com algumas situações de que os jovens têm medo

Variáveis	Idades %					Nível de Significância
	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos	
Bala perdida	66,7	61,9	70,9	52,2	37,5	0,003
Ameaça	60,0	47,6	45,5	26,1	21,7	0,001
Atropelamento	50,0	40,5	41,8	30,4	20,8	0,009
Violência no trânsito	35,0	33,3	40,0	26,1	16,7	0,001
Briga na rua	45,0	39,3	43,6	32,6	16,7	0,002

Nas falas, a seguir, os adolescentes mais jovens, nas idades de 11 e 12 anos, relatam situações em que sentem medo na escola, inclusive, aquelas envolvendo estudantes mais velhos.

Se você só passar assim e olhar, eles já implicam com a gente e dá medo, né? Que sempre são pessoas mais velhas, entre 15 e 16 anos, que estão namorando lá e a gente só passa e se olha, já começa a caçar encrenca com a gente.
(sujeito 1, sexo masculino, 11 anos)

Na hora da saída, eu tenho medo de fugir algum ladrão da policia, ou de algum aluno trazer arma para escola e tirar sem querer e me matar eu tenho medo. Às vezes eu tenho medo assim, de subir lá em cima porque fica uns garoto grande.
(suj. 33, sexo masculino, 12 anos)

Tem uns guris aí que ficam com papel socando na gente. Eles falam que se a gente falar para diretora eles vão bater em mim. É isso que eu tenho medo deles.
(suj. 40, sexo masculino, 11 anos)

A análise dos dados da tabela 19 indica que os sujeitos do sexo feminino, quando comparados com os do sexo masculino, sentem mais medo em relação a várias situações, tanto aquelas consideradas violência física (espancamento), quanto as consideradas violência verbal (xingamento). A opção estupro, assinalada por 76,8% das representantes do mesmo gênero, parece sugerir que se percebem como vítimas em potencial. Em ambas as situações, diante da violência física ou verbal, o grupo feminino apresenta, possivelmente, nível maior de sensibilidade, formatado nas experiências do cotidiano - ainda quando indiretas - tanto quanto nas informações midiáticas, que relatam situações amedrontadoras de que são vítimas as mulheres.

Sobre esse assunto, Magagnin (1999, p. 39) comenta: “O caráter androcêntrico de nossa sociedade pode explicar em parte, por que as meninas sofrem mais abusos sexuais que os meninos.”

Completando, Camacho (2000) aborda os estereótipos masculino e feminino, refletindo que o homem é educado para ser forte, dominador, corajoso, arrojado e agressivo. No entanto, culturalmente, a mulher é voltada para ser submissa, obediente, frágil e temerosa.

Tabela 19 Cruzamento da variável sexo com algumas opções da questão relativa às situações de violência que são amedrontadoras

Variáveis	Sexo		Nível de Significância
	M %	F %	
Atropelamento	31,3	47,1	0,006
Estupro	46,6	76,8	0,000
Briga na rua	29,0	47,1	0,002
Espancamento	26,7	53,6	0,003
Violência no trânsito	26,7	37,7	0,003
Humilhação	16,8	31,2	0,001
Desrespeito	14,5	28,3	0,004
Xingamento	13,0	23,9	0,001

Ilustrando a questão anterior, adolescentes do sexo feminino, exteriorizam seus medos no contexto escolar:

Tem uns guri da sétima que eu morro de medo deles, porque sei lá, eles ficam implicando comigo, com as meninas da minha sala e eu fico morrendo de medo. Na hora do recreio e na hora que eu vou embora, porque na oitava série tem umas meninas grandes que gostam de caçar briga e eu nem dou bola quando elas falam, eu pego e vou embora e nem olho para trás e elas ficam e eu não. Principalmente na hora do recreio e na hora da saída que eu tenho mais medo.
(suj. 18, sexo feminino, 12 anos)

O que eu tenho mais medo que aconteça alguma é quando eu preciso vir aqui a noite no colégio que essas gurizadinhas andam no meio da rua. Aí minha mãe não gosta muito que eu fique andando. Aí eu tenho medo de acontecer alguma coisa comigo ou com a minha família.
(suj. 2, sexo feminino, 12 anos)

Indagados sobre *o local em que sentem mais medo* (figura 3), as respostas obtidas se referem ao espaço público e ao privado. Este, representado pela *casa*, é o *locus* onde se experimenta maior segurança, com 79.9% de respostas de ausência de temor, ao passo que a *rua* apresenta 71.7% de respostas positivas, comparecendo o espaço das *festas* com 53.9%. No que toca ao espaço público, a *escola* (21.6%) não parece ser o lugar mais amedrontador.

Da Matta relata que a casa é normalmente percebida como lugar seguro, enquanto a rua é tida como lugar desconhecido e perigoso.

Sei também que é no mundo da *rua* que a violência pode irromper como modo de ajustamento e de compensação, em virtude precisamente destes valores flutuantes rebatidos contra a expectativa de cada um, expectativas alimentadas no domínio da casa e da família. Não é, pois, por mero acaso que, quando saio de *casa* digo que ‘vou à luta’! (DA MATA, 1982, p.33).

Nas entrevistas, constatou-se, por meio do relato de alguns jovens, que eles temem mais a rua, porque é nela que a violência física é concretizada.

Não, aqui dentro da escola não tenho medo. Aqui eu ando em todo lugar dentro da escola e não acontece nada de ruim. Pode ser lá fora.
(suj. 36, sexo masculino, 15 anos)

Medo aqui na escola, não. Quando você sai do portão, aí sim.
(suj. 3, sexo feminino, 15 anos)

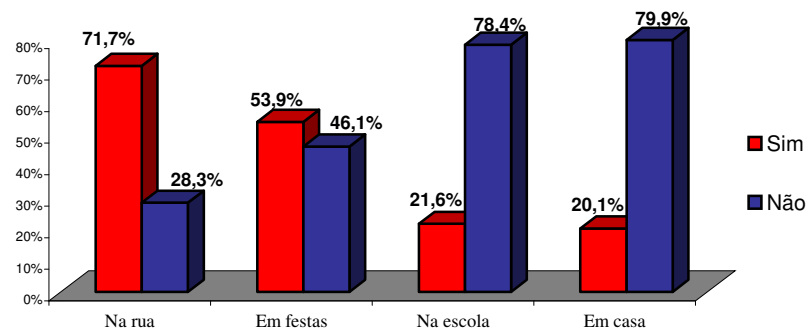


Figura 3 Locais em que os jovens sentem medo de que aconteça algo violento

A tabela 20 ilustra os motivos dos jovens sentirem medo em determinados lugares. Pode-se observar que a *desconfiança em tudo e em todos* parece ser a razão pela qual 56,5% dos sujeitos assinalaram temer os locais que freqüentam.

Batista e El-Moor ponderam:

um dos maiores e mais deletério efeito da violência no tecido social é o de romper a confiança entre os pares. Passamos todos a desconfiar dos transeuntes, a não dirigir a palavra a quem não conhecemos, a evitar estranhos, trancar as portas, não abri-las para quem não seja conhecido ou anunciado. (BATISTA; EL-MOOR, 2000, p.159).

Tabela 20 Motivos pelos quais os jovens sentem medo em alguns lugares.

Variáveis	Sim %	Não %
Não se pode confiar em nada ou ninguém	56,5	43,5
Não há policiamento por perto	47,2	52,8
Vizinhança é violenta	23,0	77,0
Fica sozinho em casa	20,1	79,9

Por meio dos dados da tabela anterior, observa-se que, quase metade dos jovens, sente medo em alguns locais, porque *não há policiamento por perto*.

Nas entrevistas, a confiança em relação à polícia é confirmada quando, ao serem indagados sobre o que sugeririam para diminuir ou acabar com a violência nas escolas, os sujeitos enfatizaram, veementemente, a necessidade da presença de guardas. Estes dados corroboram outros, encontrados por Abramovay e Rua (2000), em que estudantes de Cuiabá sustentam que a presença dos policiais deveria ser em tempo integral dentro das escolas.

Assim, parte dos adolescentes, objetivam na figura do policial, a segurança, tanto dentro da escola, quanto fora dela. Os depoimentos, a seguir, comprovam essa idéia.

Eu acho que teria que ter guardas, em tudo, não só ficar na frente da escola para ficar andando aqui dentro da escola e isso seria bom. A gente conversa isso.
(suj. 6, sexo masculino, 11 anos)

Tem que ter policia na escola na hora do recreio, na hora da saída, na hora da entrada.
(suj. 11, sexo feminino, 11 anos)

Colocasse mais policiamento nas escolas, na rua, guardas, mais segurança para escola.
(suj.13, sexo masculino, 13 anos)

O contraponto dessas representações surge na fala a seguir:

Policia não adianta nada. Em vez de acalmar, os alunos vão vir armados e vão querer coisa com policia como querer matar os policiais na hora que sai para fora.
(suj. 25, sexo masculino, 15 anos)

A figura 4 a seguir, um dendrograma, evidencia o agrupamento das questões: *onde você vê cenas de violência (CV), com quais situações de violência de quem têm medo (SV)*.

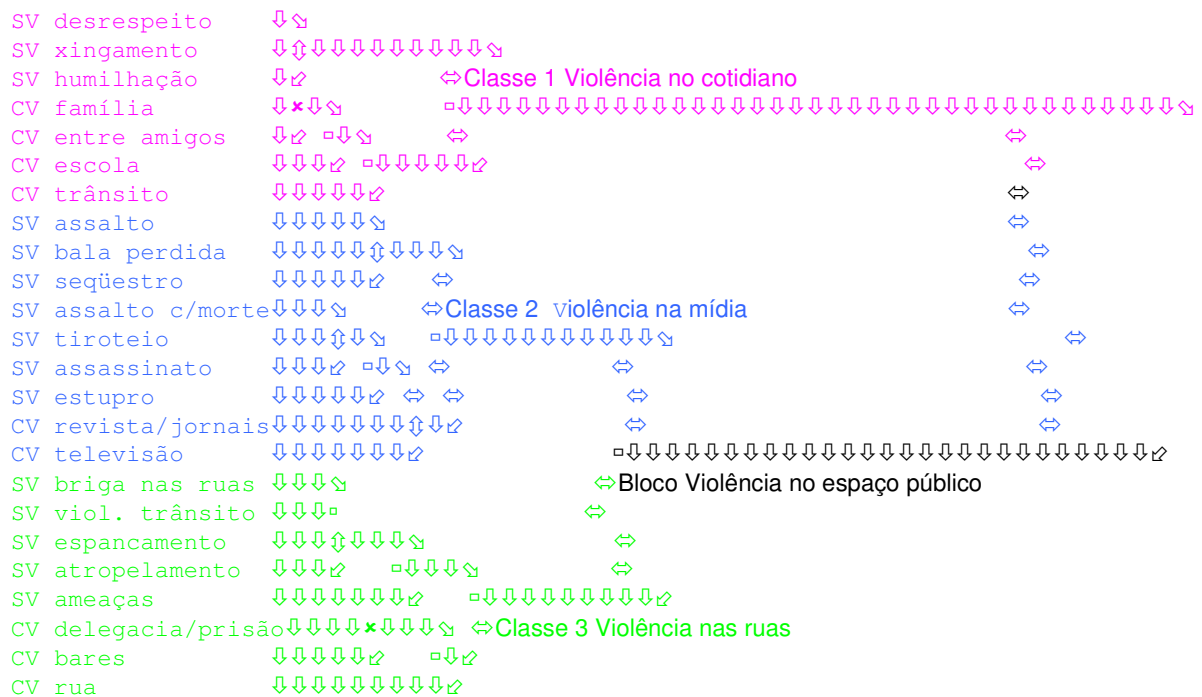


Figura 4 Relação entre onde os sujeitos vêm cenas de violência, com quais situações de violência eles têm medo

A análise sugere três classes distintas. A classe um, denominada *violência no cotidiano*, parece revelar as violências vivenciadas no dia-a-dia dos sujeitos em seu ambiente doméstico e escolar. O *desrespeito*, os *xingamentos* e as *humilhações* talvez sejam os tipos de violência mais próximos que o jovem enfrenta em seu cotidiano.

Os excertos seguintes patenteadas as violências mencionadas, no cotidiano escolar.

Os xingamentos acontecem entre eles mesmos, às vezes, estão conversando, acham isso muito comum e começam a xingar. Os alunos, dessa escola acham isso comum. (suj.11, sexo feminino, 11 anos)

São com palavras, você fala uma palavra às vezes sem perceber, mas tem vez que você fala porque quer mesmo falar e vai falando, ai assim, é a violência verbal que você xinga assim, humilha mesmo, a pessoa assim, querendo. Cachorro por exemplo, veado, isso humilha a gente, chamar de veado na frente dos outros. (suj. 35, sexo masculino, 15 anos)

A classe dois, juntamente com a classe três, faz parte do bloco denominado *violência no espaço público*.

Violência na mídia foi o nome dado à classe dois e que, possivelmente, revela os tipos de violência com que os jovens têm contato por meio da *televisão, jornais e revistas*.

Brigas, ameaças, atropelamento e espancamento são algumas formas de violência que os adolescentes percebem nas *ruas, nos bares e no trânsito*, compondo a classe três, denominada de *violência nas ruas*.

Destacaram-se, na tabela 21 a seguir, dois blocos distintos de respostas: no primeiro, com as mais altas frequências, (entre 41,6% e 76,2%), ficaram os tipos de pessoas que, provavelmente, representam o perigo para os adolescentes pesquisados, como os *ladrões, assassinos, tarados, viciados, trombadinhas e estranhos*. Estes, estão inseridos no contexto da rua; percebidos pelos jovens, sempre como um lugar perigoso e desconhecido. Além do mais, tipos como *assassinos, tarados e trombadinhas*, estão fortemente associados a comportamentos agressivos: item mais assinalado pelos sujeitos como significado da violência. Já, no segundo bloco, com frequências bem inferiores, (entre 4,5% e 16,0%), apareceram as figuras dos *pais, professores, policiais, motoristas, padrastos e madrastas*. Estes, parecem não representar perigo para os jovens. A violência verbal e a violência relacionada a valores, parecem ser aquelas associadas a esse segundo bloco.

Tabela 21 Pessoas de quem os sujeitos têm medo

<u>Variáveis</u>	<u>Sim %</u>	<u>Não %</u>
Ladrões	76,2	23,8
Assassinos	64,7	35,3
Tarados	58,4	41,6
Viciados	55,8	44,2
Estranhos	48,3	51,7
Trombadinhas	41,6	58,4
Motoristas	16,0	84,0
Policiais	11,5	88,5
Mãe	11,2	88,8
Pai	11,2	88,8
Padrasto	5,6	94,4
Professor/a	5,2	94,4
Madrasta	4,5	95,5

O dendrograma a seguir (figura 5) ilustra de que maneira se agruparam as questões: *o que é violência (OV)*, em que *situações a pessoa está sendo violenta (PV)* e de *quem você tem medo (QM)*.

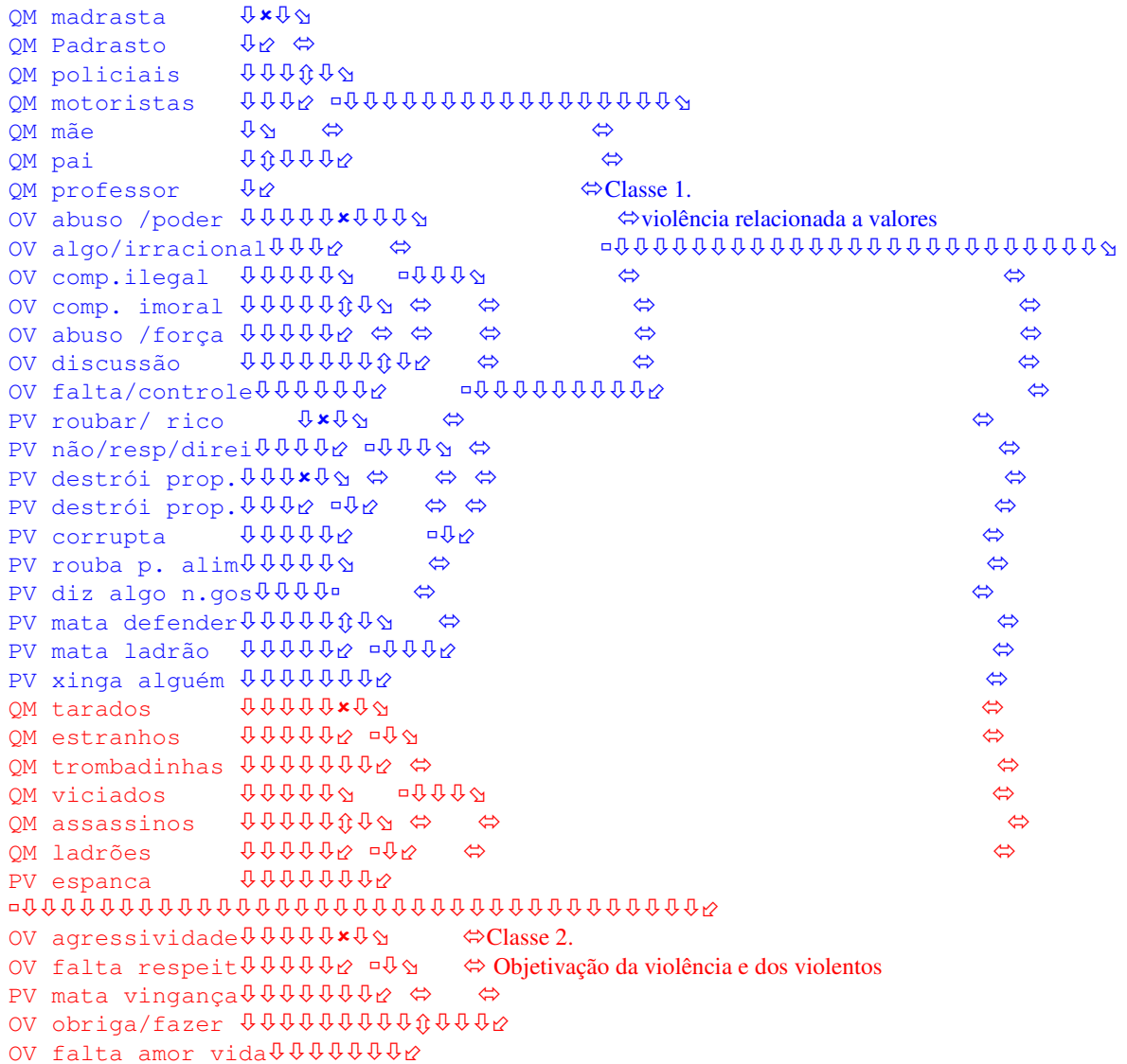


Figura 5 Relação entre os significados da violência, em que situações uma pessoa é violenta e de quem os jovens têm medo

Duas classes distintas se revelam na análise desse dendrograma. A classe um, denominada de *violência relacionada a valores*, reuniu os tipos de pessoas que obtiveram os menores índices de freqüência, no que diz respeito a provocar medo nos adolescentes.

Agrupados nessa classe, estão também os significados da violência relacionados com autoridade, como *abuso de poder* e *abuso da força*, reunidos com outros significados que parecem dizer respeito a violências cometidas contra o outro. Ainda na classe um, estão as percepções dos alunos no tocante a violências que se justificam de acordo com o fim, como *matar para se defender* e *roubar para alimentar*.

A classe dois, *objetivação da violência e dos violentos*, revela os tipos de pessoas que os adolescentes assinalaram como aquelas que mais lhes provocam medo. Compondo esta classe, aparecem também os significados da violência que obtiveram as mais altas frequências. São eles: *comportamento agressivo*, *falta de amor à vida*, *falta de respeito pelo outro* e *quando alguém obriga o outro a fazer o que não quer*.

Nos cruzamentos efetuados entre algumas opções da questão referente a *de quem têm medo* e à variável *idade* (tabela 22), observou-se que, possivelmente, os jovens, à medida que se aproximam dos 15 anos, tornam-se menos temerosos às figuras que lhes causavam medo quando eram mais novos. É possível que a idade traga a autoconfiança necessária para enfrentarem situações, não sentindo medo de determinadas pessoas. Talvez, isso justifique o fato de nenhum jovem de 15 anos ter apontado sentir medo do professor. Vale lembrar resultados anteriormente citados nessa pesquisa, em que os sujeitos mais jovens também apresentaram maiores frequências em todas as respostas em relação às situações de que sentiam medo.

Por outro lado, não há como negar que, respondendo a um questionário, rapazes de 15 anos considerem que já é inadequado declarar temores e medos, em razão da imagem que querem transmitir a respeito de si mesmos.

Uma observação interessante pode confirmar essa suposição. Durante a realização dos pré-testes da entrevistas, perguntava-se aos sujeitos em que momentos e de quem eles tinham medo na escola. As respostas, dos mais velhos, principalmente do sexo

masculino, eram imediatas e taxativas: diziam não temer nada e ninguém. Ao perceber, então, que não queriam admitir que tinham medo, fez-se uma adaptação na pergunta, indagando a eles, com o quê se *preocupavam* na escola. A partir daí, as respostas fluíram mais facilmente.

A fala do jovem, a seguir, ilustra essa situação:

Eu me preocupo muito na hora do recreio porque é muita violência, brigas bagunças, os outros saem da sala do outro para começarem a brigar e aí eu preocupo em ficar meio afastado um pouco. Eu fico na porta da sala só fico olhando.
(suj 25, sexo masculino, 15 anos)

Tabela 22 Cruzamento da variável idade com algumas pessoas de quem os sujeitos têm medo

Variáveis	Idades %					Nível de Significância
	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos	
Assassinos	63,3	71,4	61,8	60,9	58,3	0,003
Trombadinhas	50,0	46,4	41,8	28,3	29,2	0,000
Estranhos	56,7	53,6	58,2	30,4	20,8	0,000
Polícia	10,0	10,7	21,8	6,5	4,2	0,009
Mãe	5,0	16,7	14,5	6,5	8,3	0,001
Professor ou professora	5,0	8,3	5,5	2,2	-	0,003

Em relação aos cruzamentos das opções referentes às alternativas de resposta para a questão acerca das *pessoas de quem têm medo* com a variável *sexo* (tabela 23), os sujeitos do sexo feminino apresentam maiores frequências que os sujeitos do sexo masculino.

Esses dados confirmam outros, dessa pesquisa, em que as adolescentes, em relação aos garotos, dizem sentir mais medo, em várias situações. Se as jovens temem o *estupro*, o *espancamento*, a *humilhação* dentre outros, obviamente, vão temer quem elas objetivam como agentes destas violências: *os tarados*, *os assassinos*, *os trombadinhas*, por exemplo.

Abramovay e Rua, analisando os resultados de pesquisa nacional com jovens, comentam que, “ao se tratar especificadamente do estupro, que é uma das cinco ações consideradas mais violentas pelos alunos, aparecem significativas variações, sendo mais numerosas as indicações entre o sexo feminino [...]” (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 249).

Magagnin (1999) encontrou, nos adolescentes pesquisados, elementos da representação, que situam o menor e a mulher, como os segmentos sociais que mais sofrem os danos da violência.

O relato da adolescente, demonstra o medo e a insegurança.

Na hora de ir embora é perigoso. Esses dias, estupraram a mãe de um colega meu da oitava, bem aqui na Beira-rio. E eu só vou embora por aí, porque não tem outro jeito, mas morro de medo. Tem muito tarado atrás de mulher.
(suj. 30, sexo feminino, 14 anos)

Porém, significativa parcela (46,6%) dos jovens do sexo masculino, também teme o estupro, e, os tarados (35,9%).

Eu fico muito abalado com a violência, porque a violência acontece com todo mundo, Se está dentro da sala, fora da sala, na rua, em qualquer lugar acontece. Se está andando na rua e você olha meio de rabo de olho para o cara ele já fica marcando você e fica andando atrás de você, para hora que você está sozinho, pegar você e bater, estuprar e acabar com a gente.
(suj. 25, sexo masculino, 15 anos)

Tabela 23 Cruzamento da variável sexo com alguns tipos de pessoas de quem os jovens têm medo

Variáveis	Sexo %		Nível de Significância
	M	F	
Tarados	35,9	79,7	0,000
Estranhos	33,6	62,3	0,003
assassinos	58,8	70,3	0,003
Trombadinhas	33,6	49,3	0,005

Pouco mais da metade do grupo dos sujeitos relata que seus pais *conversam* e *aconselham* quando fazem algo que lhes desagrada, como se poderá ver na tabela 24. Contudo, há uma parcela de jovens indicando que seus pais *tiram alguma coisa de que gostam*, outros que *batem, gritam, discutem*, havendo também aqueles que *os ignoram, humilham e repreendem*.

Tabela 24 O que os pais ou responsáveis costumam fazer quando os jovens lhes desagradam

Variáveis	Sim %	Não %
Conversam	67,30	32,70
Aconselham	47,60	52,40
Tiram alguma coisa que eu gosto	27,10	72,90
Batem	22,70	77,30
Gritam	20,40	79,60
Discutem	19,70	80,30
Xingam	13,00	87,00
Obrigam-me a fazer algo de que não gosto	11,90	88,10
Repreendem	7,80	92,20
Humilham	7,80	92,20
Ignoram	6,70	93,30

Os dados coletados informam que mais de três quartos dos componentes do grupo assinalou *sim*, quando indagados se *acham justa* a forma de agir de seus pais. Parecem

crer que é *para o seu próprio bem*, representando *uma tentativa de educá-los*. De acordo com Barreira,

[...] aí se encontra um dos grandes espaços de ambigüidade no comportamento dos jovens, ao mesmo tempo em que eles reclamam, contra a atitude vigilante dos pais, eles atribuem uma legitimidade a tal atitude, dizendo-a para o 'bem' do filho e que, sabem que seus pais só estão tentando protegê-los. (BARREIRA et al, 1999, p.75).

Selecionaram-se alguns relatos. Estão a evidenciar que os jovens aceitam a autoridade advinda dos pais, permitindo, até mesmo, o castigo físico. No entanto, parecem não dispensar ao professor a mesma autoridade.

Ficar xingando o professor, fala que não vai fazer. O professor manda ele ficar quieto eles respondem que ele não é a mãe, não é o pai, não é nada para mandar eles ficarem quietos, para mim isso que é arrogância.
(suj.24, sexo masculino, 14 anos)

O caso do guri que jogou a cadeira na professora também foi violento. Eu achei foi um desrespeito. A gente vem na escola para estudar e não para jogar a cadeira na professora, xingar, falar que ela não é mãe dele e que não pode bater nele.
(suj. 3, sexo masculino, 14 anos)

Nas falas anteriores, a percepção daqueles que dizem se constranger com a agressão dos colegas aos professores.

No fragmento de fala seguinte, a percepção de quem agride e não distingue que o faz.

Eu mesmo não sou santo para falar a verdade. Eu mesmo não me dou bem com o professor de português, e o professor de história eu estou pegando bem agora, estou tentando pegar bem com ele. Agora o resto, se é legal comigo eu sou legal com eles. O negócio é: tá, eu sei que sou bagunceiro, mas ficar como um dá o assobio lá e a professora fala que foi eu, e isso enche o saco. Aí, eu tenho vontade de xingar e xingo mesmo. Eu xingo baixinho, mando para puta que pariu, falo para ela e ela escuta que eu xinguei e manda eu para fora da sala. Eu acho que não é violência não.
(suj. 5, sexo masculino, 13 anos)

Apesar das visões diferentes, há um ponto em comum em todas essas falas: descrevem situações do cotidiano escolar em que os alunos não reconhecem a autoridade do professor.

Aquino, discorrendo sobre autoridade docente, expressa sua conceituação do termo:

[...] autoridade é um fenômeno de cunho institucional, estreitamente vinculado à idéia de *delegação e crédito* ao outro – o que se verifica quando nos damos por satisfeitos com o tratamento a nós dispensado, ou, ao contrário, quando nele detectamos certa incoerência, negligência e/ou inoperância. (AQUINO, 2000, p. 62, grifo do autor)

Nesse sentido, é possível supor que alguns alunos não reconheçam a autoridade do professor, por não perceberem nele, a competência para exercê-la.

No subcapítulo a seguir, nas análises das entrevistas processadas pelo software ALCESTE, questões que envolvem o relacionamento entre professores e alunos serão mais aprofundas.

A opção *mãe* aparece como a mais indicada (66,2%) pelos adolescentes, quando indagados sobre *com quem costumam conversar acerca da violência*; em seguida aparecem os *amigos* (46,1%). A alternativa referente aos *professores* foi assinalada por 21,2% dos jovens.

Barreira (1999) enfatiza que o tema violência é recorrente nas conversas familiares, sendo a figura materna considerada o membro mais presente na vida cotidiana dos jovens e com quem sempre obtém apoio.

As conversas com a mãe, em relação à violência, provavelmente, giram em torno de conselhos e advertências, para prevenir a respeito dos perigos fora de casa.

Eu converso mais com a minha mãe essas coisas de violência, de tomar cuidado, de afastar de brigas.
(suj.29, sexo feminino, 14 anos)

Já com os amigos, a violência é assunto quando se referem a fatos acontecidos, notadamente, as brigas.

Por meio desses excertos, novamente se percebe como os jovens constroem, de forma compartilhada, suas representações.

A gente conversa sobre violência mais aqui na escola são os tipos de violência, assim de arma, porque a gente aqui do colégio, que somos assim agora que nós estamos entrando na adolescência, mas assim nós não gosta desse trem assim de violência que esses alunos brigam com os professores, esse negócio de brigas aqui no colégio que os alunos trazem facas esse negócio tudinho. E é isso daí que eu não acho certo e nós conversa.
(suj. 2, sexo feminino, 12 anos)

A gente fala que violência é bagunça na sala, briga de menino, briga com o professor. Uns caçando briga com o outro que está quietinho no canto dele.
(suj. 33, sexo masculino, 13 anos)

Nós conversamos, porque tem uns que acham que violência é bom para se defender, mas eu não acho não, porque a gente sai prejudicado. Nós somos pequenos, e é nós que se ferra e o mundo vai ser só na violência.
(suj.17, sexo masculino, 13 anos)

Novamente aqui, os resultados se aproximam bastante com os encontrados por Placco (2003); tanto em relação aos percentuais daqueles que assinalaram conversar com a *mãe*, quanto dos *amigos e professores*.

Nos depoimentos colhidos nas entrevistas, foi possível constatar a imensa importância que os adolescentes atribuem às mães. Os xingamentos, quando proferidos a elas, podem ser desencadeadores de conflitos sérios, culminando em violência física, principalmente entre os meninos, como ilustram as falas a seguir:

No ano passado também teve uma discussão, foi aqui na frente da escola, um aluno jogou uma pedra na cabeça do outro e o outro foi lá na casa dele e pegou uma faca e furou o abdome dele. Só que nem entrou, praticamente não teve quase nada grave. Então, eu acho tipo assim, se ele não tivesse ofendido a mãe do outro, ele não tinha jogado pedra nele né? Então, ele estava errado, não o outro. Então depois a mãe dele veio aqui e discutiu com a Ilma, esse tipo de mãe que acha que o filho é santo, mas tudo mundo não adianta falar que mãe é mãe, tem essas coisas também.
(suj. 3, sexo feminino, 15 anos)

Porque um briga com o outro, aí começam a xingar a mãe, põe a mãe no meio, aí começam as brigas.
(suj. 13, sexo masculino, 13 anos)

Aí um xinga o outro, manda tomar no cu. Até aí, ta, sem problemas. Aí, xinga a mãe. Quando começam a xingar a mãe, suja tudo. Sai porrada.
(suj. 1, sexo masculino, 11 anos)

Igual eu, nunca fiz nenhum tipo de agressão, porque foi um sofrimento para minha mãe pôr eu nesse colégio e eu ter que sair.
(suj.26, sexo masculino, 11 anos)

Uma pessoa agressiva para mim é quando manda a mãe dele tomar no cu, manda pra puta que pariu e não respeita a mãe dele. E quando a mãe dele vai falar com ele, fala assim: cai fora, mãe.
(suj. 37, sexo masculino, 12 anos)

A mãe, para esses jovens, é a objetivação da proteção, educação e sacrifício e, parecem configurar-lhe uma imagem sagrada e intocável.

Nas pesquisas com jovens de baixa renda, Barreira afirma que

[...] a mãe aparece como conselheira, transmissora da vida e de um saber quase sagrado, atestado pelos ‘sacrifícios’ que se impõem para garantir a manutenção da vida material dos filhos. (BARREIRA et al, 1999, p.63)

Outra hipótese surge para explicar a violenta reação dos meninos. Abramovay (2002b) argumenta que vários estudos na América Latina alertam sobre a construção de masculinidade baseada em valores de violência e exibição de força. Assim, esses garotos sentem-se na obrigação de reagir violentamente, porque culturalmente aprenderam que, homem que é homem, age dessa maneira quando provocado. Principalmente quando a figura da mãe é depreciada.

Por meio dos cruzamentos demonstrados na tabela 25, que virá a seguir, percebe-se que a maior parte dos que apontaram conversar com a *mãe* sobre violência estão na faixa de 11 e 12 anos. No entanto, à medida que progredem na idade, passam a conversar mais com os amigos e menos com a família. Estes dados parecem demonstrar que, a figura materna, mesmo representando tantos valores positivos para os jovens, não impede a força que o grupo passa a exercer, com a chegada da adolescência. Davidoff (2001, p.467) afirma que “[...] nem antes nem depois da adolescência as pessoas voltam-se tão intensamente para os companheiros da mesma faixa etária, ou pares, em busca de apoio, orientação, auto-estima e identidade”.

Tabela 25 Cruzamento da variável idade com os itens da questão referente às pessoas com quem conversam sobre violência

Variáveis	Idades %					Nível de Significância
	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos	
Mãe	70,0	70,0	65,5	56,5	15,0	0,005
Pai	40,0	54,8	40,0	32,6	16,7	0,002
Professor ou professora	16,7	26,2	27,3	13,0	14,5	0,005
Amigos	38,3	45,2	49,1	50,0	54,2	0,001
Ninguém	15,0	16,7	14,5	15,2	8,3	0,005

Quando indagados sobre com quem costumam conversar a respeito de seus problemas, novamente a *mãe* aparece com mais da metade (56,1%) das respostas assinaladas. Em seguida, aparece o *pai* (28,3%) e os *amigos* (25,7%). A opção *professor* foi assinalada por apenas 7,1% dos sujeitos.

Cruzando-se essa questão com a pergunta *com quem costuma conversar sobre o assunto violência* (tabela 26), intentava-se verificar se as pessoas, com quem os sujeitos conversam sobre seus problemas, são as mesmas com quem conversam sobre violência. Daqueles que afirmaram conversar com a *mãe* sobre seus problemas, 80,1% também conversam sobre violência com ela. Dos 7,1% que conversam sobre seus problemas com o professor, aproximadamente a metade (57,9%), conversa a respeito de violência com ele.

Para os estudantes, na escola, depois dos seus colegas, o maior interlocutor deveria ser o professor. No entanto, de acordo com esses resultados, parece pouco valorizado para o diálogo.

Tabela 26 Cruzamento das variáveis conversam sobre violência e conversam sobre seus problemas

		Conversa sobre violência com: %	Nível de Significância
Conversa sobre seus problemas com:	Mãe	80,1	0,005
	Pai	71,1	0,002
	Amigos	69,6	0,000
	Professor	57,9	0,002

A violência, segundo os sujeitos, é discutida nas escolas, principalmente durante as *aulas*. (tabela 27).

Foi possível ter uma idéia do teor destas discussões, analisando-se as falas dos sujeitos nas entrevistas.

Parece que os alunos entenderam que, discutir violência em sala de aula, é qualquer menção do professor ao tema: seja aconselhando, advertindo, brigando ou punindo.

Os fragmentos de fala, a seguir, ilustram essas suposições.

Na sala? As professoras falam assim para nós, que não pode brigar na escola.
(suj. 22, sexo masculino, 12 anos)

Tem professor que até tenta conversar com o aluno quando ele faz bagunça na sala.
Mas aí, manda logo pra diretoria.
(suj. 30, sexo masculino, 15 anos)

Assim, de violência assim, os professores falam na sala que violência gera violência.
(suj. 34, sexo feminino, 13 anos)

Uma parcela de 14,6% dos jovens assinalou que, em suas escolas, não se discute este tema.

Os professores não comentam nada de violência na sala.
(suj. 36, sexo masculino, 15 anos)

Tabela 27 Como as escolas discutem violência, segundo a percepção dos alunos

Variáveis	Sim%	Não%
nas aulas	57,2	42,8
Palestras	48,0	52,0
trabalhos de pesquisa	41,6	58,4
filmes/vídeos	34,6	65,4
respondendo dúvidas dos alunos	24,5	75,5
em grupos de orientação	18,6	81,4
feira de ciências	14,9	85,1
não discute	14,5	85,5

Pouco mais da metade dos professores, de acordo com as indicações dos sujeitos pesquisados (figura 6), *fala naturalmente* sobre violência, enquanto uma parcela de 17,2% deles parece *não saber muito sobre o assunto*.

Apesar de, nos questionários, os alunos apontarem que seus professores falam *naturalmente de violência*, o que se constatou nas entrevistas é que, os jovens percebem os professores pouco à vontade, até com medo, de falar sobre o assunto.

Não falamos muita coisa sobre violência com professor, não. Conversamos de vez em quando, quando tem confusão na sala.
(suj. 4, sexo masculino, 14 anos)

Quando tem xingação na sala, o professor fala, conversa que nós temos que ser mais amigos dos colegas. Sem ofender, essas coisas assim.
(suj. 5, sexo masculino, 13 anos)

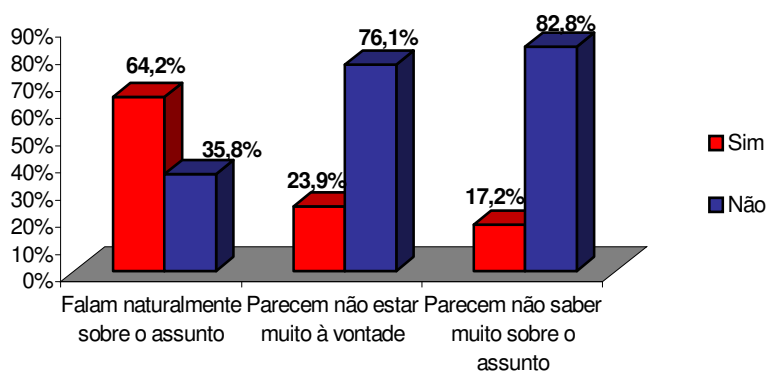


Figura 6 Percepção dos jovens quando seus professores falam sobre violência

Quando se discute violência na escola (tabela 28), pouco menos da metade dos sujeitos apontou que seus colegas *falam naturalmente* sobre o assunto. Todavia, uma parcela assinalou que seus colegas *fazem graça e riem -pelo menos alguns-*. É possível supor que, eles achem que falar naturalmente e achar graça, sejam sinais de que a violência se tornou algo banal na vida de seus colegas. Por outro lado, *achar graça e rir*, pode também, ser uma manifestação de ansiedade diante do assunto.

Tabela 28 Percepção dos jovens em relação aos seus colegas, quando a escola fala de violência

<u>Variáveis</u>	<u>Sim %</u>	<u>Não %</u>
Falam naturalmente sobre isso	48,5	51,5
Ficam interessados	44,4	55,6
Fazem graça e riem (alguns)	39,2	60,8
Participam da discussão	35,4	64,6

Com o intuito de aprofundar mais as análises da questão anterior, realizou-se uma recodificação das variáveis, obtendo-se 19 reagrupamentos. Na tabela seguinte, os resultados mais significativos, tomando como critério, a frequência. Aquelas alternativas que não estiverem na tabela, se deve ao fato de serem pouco expressivas.

Tabela 29 Recodificação das alternativas referentes como ficam seus colegas quando se discute violência na escola

<u>Variáveis</u>	<u>f</u>	<u>%</u>
Só falam naturalmente	44	16,4
Só fazem graça e riem	39	14,5
Só ficam interessados	29	9,3
Particip. da discussão+ficam interessados	18	6,7
Falam naturalm.+ficam interes.	17	6,3
Só partic. da discussão	16	5,9
Falam natur.+partic. da discus.+ficam interes.	15	5,6
Falam natur.+partic. da discus.	9	3,3
Falam naturalmente+fazem graça e riem	9	3,3
Partic. da discus.+fazem graça	8	3,0
Total parcial	204	74,3
Distribuição entre as 9 outras possibilidades	65	25,70
Total	269	100

Analisando-se o reagrupamento, constatou-se que, *falar naturalmente* continua sendo a reação que eles mais percebem nos colegas quando a escola fala de violência. Porém, a frequência daqueles que marcaram somente a opção *fazem graça e riem*, sobressaiu-se em relação aos resultados anteriores, tornando-se a segunda opção mais assinalada.

Em relação às opções, *participam das discussões e ficam interessados*, cabe aqui uma hipótese: os sujeitos, provavelmente, entenderam estes itens de maneira diferente daquela proposta no questionário. Para eles, *participar da discussão*, é a mesma coisa que participar de *bate-boca*, briga. E, *ficar interessado*, diz respeito àqueles que, frente a situações de violência, demonstram interesse em assistir às brigas e discussões

As falas desses jovens, parecem ilustrar essa hipótese.

O que mais tem na escola é xingação, discussão, bate-boca. Aluno discutindo com aluno, menina discutindo por causa de namorado, professor discutindo com aluno.
(suj. 37, sexo masculino, 12 anos)

Quando tem briga na hora do recreio, fica um monte de gente interessada, uma rodinha dando corda.
(suj.27, sexo feminino, 12 anos)

Buscando-se compreender melhor por que parte dos sujeitos não conversa sobre violência com a família, com os seus professores e com seus amigos, construiu-se uma tabela que visualiza todas essas questões.

Os dados da tabela 30 patenteiam que os mais altos índices de frequência se concentraram em *não me sinto bem*, sendo, portanto, a opção mais assinalada pelos sujeitos como motivo para não conversarem com a família, com os professores e com os colegas. Observa-se que as frequências se distribuíram de forma relativamente homogênea por todas as opções.

É possível que, não se sintam bem em conversar sobre violência com os professores e pais porque, geralmente, este diálogo vai ter conotação, ou de aconselhamento ou de repreensão.

Em relação aos outros itens, os alunos parecem assumir uma posição passiva e carente, esperando que os outros tomem a iniciativa de conversar com eles.

Tabela 30 Motivos pelos quais, parte dos sujeitos, não conversa sobre violência com os pais, professores e amigos

Variáveis	Não conversa sobre violência porque:						Nível de Significância
	Não me sinto bem	Nunca surgiu a ocasião	Tenho medo	Eles não têm tempo	Eles não têm interesse	Eles não gostam de conversar	
Com a família	34,6	21,9	21,6	18,2	10,8	9,3	0,000
Com os professores	38,7	21,9	15,7	18,2	10,8	11,9	0,004
Com os colegas	31,7	20,1	15,2	-	15,2	11,5	0,005

Destaca-se que, na pergunta *se você não conversa com seus amigos sobre violência*, não existe a opção *eles não têm tempo*, ausente no modelo original do questionário.

Os fragmentos das falas, a seguir, demonstram que, os alunos anseiam por mais diálogo, por parte da família e da escola. No entanto, este diálogo deve ser no sentido de compreender os problemas dos jovens, demonstrando respeito e atenção.

Poderia os professores ou até a diretoria mesmo, que quando a gente vai lá eles não dão importância para o que a gente fala. Uma coisa que está acontecendo com o aluno, procurar entender ou a escutar o que a gente fala, porque tem muitas meninas que eu conheço que tem problemas em casa, com os pais, e elas ficam depressivas e ninguém procura conversar com essas pessoas.

(suj. 10, sexo feminino, 15 anos)

Um pouco mais de união e conversar mais. Eu acho que isso resolveria para diminuir a violência. Quanto aos diretores, ter um pouco mais de respeito, quando alguém brigar não só dar suspensão, mas sim fazer eles conversarem e virar amigos.

(suj. 23, sexo feminino, 13 anos)

Então, é na escola que a gente conversa assim praticamente de tudo. Já tem alunos que os pais não conversam em casa e eles também não acham uma pessoa para conversar na escola e nem com o professor, e isso gera a violência. É o que eu acho.

(suj. 3, sexo feminino, 15 anos)

Aqui dentro da escola, os professores deveriam ter mais atenção com os alunos, conversar mais.

(suj. 17, sexo masculino, 13 anos)

No subcapítulo seguinte, serão demonstrados e discutidos os resultados obtidos por meio das entrevistas, processadas no *software* ALCESTE.

3.2 ENTREVISTAS

Serão dispostos, a seguir, alguns dados para melhor caracterizar os jovens entrevistados.

Sexo	Masculino						Feminino						
	Idade	11	12	13	14	15	Total	11	12	13	14	15	Total
Sujeitos		4	4	4	4	4	20	4	4	4	4	4	20

Quadro 2 Distribuição dos sujeitos por sexo e idade

Indagados sobre o meio de locomoção com que vêm à escola e dela voltam, (tabela 31) constatou-se que, mais da metade dos sujeitos vem a pé. Perguntou-se em quais bairros moravam e se esses eram próximos às escolas que estudavam. Grande parte respondeu que residia em bairros contíguos e, mesmo dentre aqueles que afirmaram vir de ônibus, faziam-no porque achavam perigoso vir a pé, aliado ao passe gratuito para estudantes de Cuiabá.

Possivelmente, é devido à baixa renda das famílias, poucos utilizarem carro ou bicicleta.

Tabela 31 Como você vem e volta da escola?

Meio de locomoção	F	%
a pé	27	67,5
ônibus	8	20,0
carro	3	7,5
bicicleta	2	5,0
Total	40	100,0

Pouco mais da metade dos jovens (tabela 32) afirmou que mora com seus pais e irmãos, e uma quarta parte dos entrevistados reside somente com a mãe.

Tabela 32 Com quem você mora?

Variáveis	F	%
pais e irmãos	23	57,5
só com a mãe	10	25,0
só com a avó	3	7,5
só com o pai	2	5,0
só com a irmã	1	2,5
só com a tia	1	2,5
Total	40	100,0

Dos 40 sujeitos entrevistados, 12 disseram que trabalham. Entre as ocupações citadas, destacam-se: auxiliar nos serviços domésticos, babá, garçom, vendedor de picolé, auxiliar de mecânico e, ainda, auxiliar dos pais, na barraca da feira.

3.2.1. Interpretação do relatório gerado pelo *software* Alceste

Será analisado, a seguir, o relatório que o *software* ALCESTE gera após a realização de todas as etapas de análise. Na etapa de leitura do corpus, A1, o programa reconheceu o material com 40 linhas estreladas. Essas linhas estreladas correspondem às unidades de contexto iniciais (UCI), equivalentes ao número de sujeitos entrevistados nessa pesquisa. No cálculo do dicionário na etapa A2, o programa apontou 2.614 palavras diferentes, dentro de um total de 24.500. Cada uma ocorreu, em média, nove vezes. A frequência máxima analisada foi igual a 1121.

A próxima etapa do programa, a B1, realiza uma preliminar de análise e cálculo do conjunto do material, dividindo-o em unidade de contexto elementares (UCE) efetuando sua classificação em função da distribuição do vocabulário.

A frequência mínima de uma palavra analisada foi quatro, e o número de ocorrências de palavras por UCE, correspondeu a 28. O número de palavras analisadas se circunscreveu a 425, em um número total de 617. O número médio de palavras analisadas por UCE se limitou a 18, dentro de 583 UCE selecionadas.

A etapa seguinte, a C2, sugere dois como valor mínimo de χ^2 para a seleção de uma palavra, ou ponto de corte. No entanto, para o presente trabalho, foi considerado um

ponto de corte diferente para cada classe, sempre com a intenção de se obter melhor descrição delas e, conseqüentemente, melhor entendimento.

O número de palavras com formas reduzidas, enfeixa 617, ao passo que, o número de palavras analisadas somou 6.190. O *corpus* original foi dividido em cinco classes. Foram apresentadas 407 UCE que correspondem a 69,81% do *corpus* analisado.

A tabela 33 a seguir, ilustra a distribuição das características numéricas das cinco classes.

Tabela 33 Distribuição numérica das classes em termos de UCE

Classe	Uces	Percentual	Palavras Analisadas/Uce
1	69	16,95	15,17
2	112	27,52	16,13
3	63	15,48	14,19
4	45	11,06	15,20
5	118	28,99	14,90
total	407	100,00	75,59

Do material verbal, o software ALCESTE dividiu o corpus em quatro partes. (figura 8). Da primeira vez, o programa fragmentou o material em dois conjuntos de textos, sem estabelecer nenhuma classe. Da segunda vez, as classes 2 e 5 foram formadas. Na terceira divisão constituiu-se a classe 3, uma vez que o programa gerou as classes 1 e 4, apenas na quarta divisão.

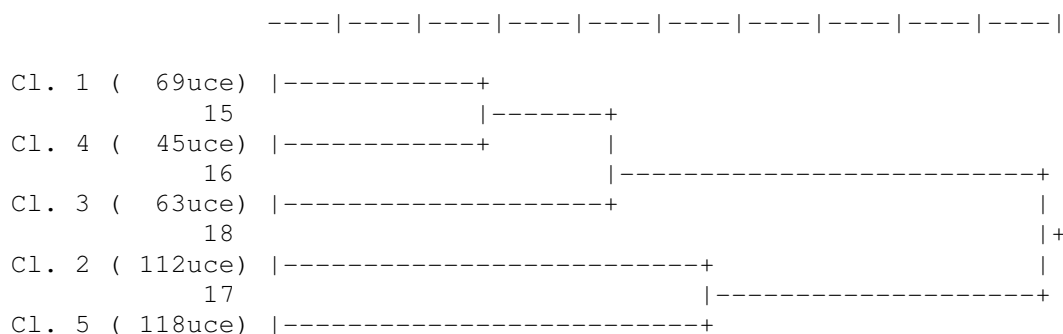


Figura 8 Dendrograma com suas ramificações

É possível perceber algumas características no gráfico gerado pelo software ALCESTE. As classes 1 e 4 são bastante próximas: isso significa dizer que possuem co-

ocorrência de palavras abrigadas em suas classes. Assim também, são as classes 2 e 5. No que refere à classe 3, estabelece um afastamento em relação às classes 1 e 4.

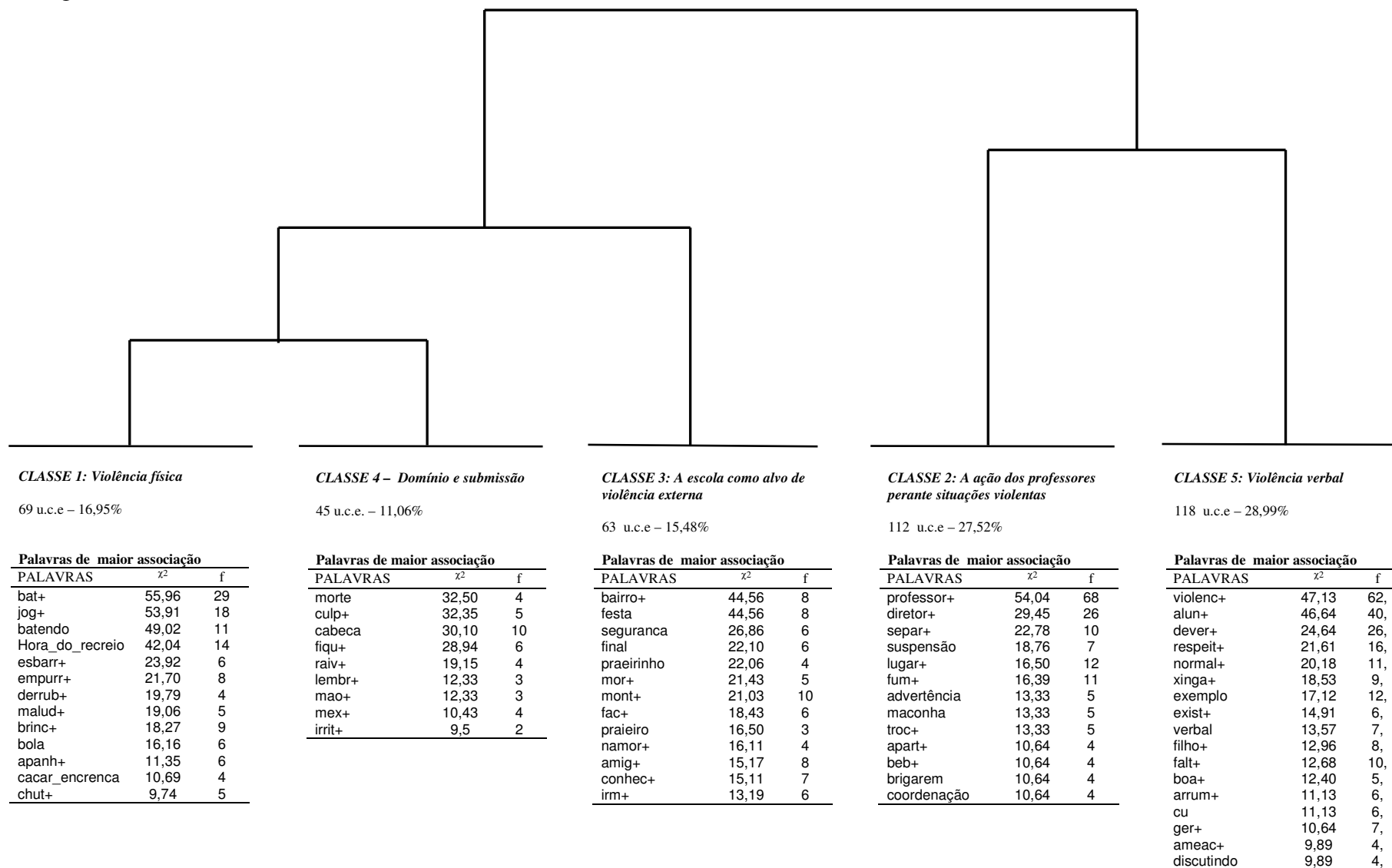
A seguir, serão apresentados os resultados encontrados, com os respectivos significados.

Para tanto, serão descritos e analisados os conteúdos das cinco classes, tanto das palavras associadas a cada uma delas, quanto às UCE características. As palavras indicarão os elementos das possíveis representações e, as UCE fornecerão o contexto dos elementos.

As classes serão analisadas na ordem como aparecem no dendrograma, ou seja, inicialmente a classe 1, secundada pela classe 4, seguida pela classe 3. Por fim, as classes 2 e 5.

A figura 9, ilustra o dendrograma caracterizado anteriormente. As classes são apresentadas com as palavras mais significativas, estando organizadas em ordem decrescente de χ^2 , ressaltadas as respectivas frequências com que aparecem na classe. A referida figura mostra as classes interligadas, auxiliando no entendimento da denominação das classes de palavras e as associações entre seus temas.

Figura 9 –As faces da violência na escola -



3.2.2. CLASSE 1: Violência Física

A Classe 1 abarcou 69 UCE analisadas que corresponderam a 16,95% do total.

O ponto de corte estabelecido para esta classe foi de χ^2 9,74 mínimo e uma porcentagem igual ou superior a 51,79. Os critérios foram definidos para melhor compreensão da classe.

Tabela 34 Classe 1: palavras características relacionadas por ordem decrescente de χ^2

Palavras	χ^2	Freq. na classe	Freq. no corpus	Percentual da relação %
bat+	55,96	29	56	51,79
jog+	53,91	18	26	69,23
batendo	49,02	11	12	91,67
hora_do_recreio	42,04	14	20	70,00
esbarr+	23,92	6	7	85,71
empurr+	21,70	8	12	66,77
derrub+	19,79	4	4	100,00
malud+	19,06	5	6	83,33
brinc+	18,27	9	16	56,25
bola	16,16	6	9	66,67
apanh+	11,35	6	11	54,55
caçar_encrenca	10,69	4	6	66,67
chut+	9,74	5	9	55,56

Palavras	Palavras com suas formas associadas
bat+	batam, bate, bater, batesse, bateu, batem, bater
jog+	joga, jogam, jogamos, jogar, jogo, jogou
esbarr+	esbarra, esbarram, esbarrar
empurr+	empurram, empurrando, empurrão, empurrar
derrub+	derrubar, derrubou
malud+	maludão, maludez, maludo, maludões
brinc+	brinca, brincar, brincando, brincar
apanh+	apanha, apanhando, apanhar, apanhou
chut+	chutando, chutar, chutou

Quadro 3 Classe 1: Palavras características e suas formas associadas

O discurso dessa classe se relaciona com os elementos da representação ligados à violência física, destacando-se seu contexto e quem a pratica.

A produção oral dos sujeitos revela que a violência física está presente em muitas das falas expressas por meio de palavras como *empurrar, derrubar e bater*.

Pisou no pé dela que quase quebrou o dedão. Depois me **derrubou** e você ainda quer que eu converse com ela? Ela chega na quadra e já vai **batendo**, ela não sabe circular e já vai **batendo** em todo mundo, dando **empurrão**, canelada.
(suj.39, sexo feminino, 14 anos)

Eles chegam xingando, **chutando** e **empurrando**. Não sabem o que acontece na sua vida e vão falando que vão te pegar e que você é um filho da puta.
(suj. 28, sexo masculino, 13 anos).

Para os jovens, a agressividade dos colegas está relacionada com uma violência gratuita e sem motivo. Nesse sentido, pode-se supor que o ato agressivo é justificado quando houver uma razão.

Se a gente vai cumprimentar, ela já chega **batendo** sem termos feito nada.
(suj. 31, sexo feminino, 11 anos).

Um dia, estávamos **brincando** de bola e a gente não tinha feito nada. O guri já chegou **batendo** na gente e xingando. Nós estávamos fazendo Educação Física. Ele entrou lá e atrapalhou tudo, provocando a gente.
(suj.33, sexo masculino, 12 anos)

Uma das justificativas que encontram para o envolvimento nas agressões físicas e nas brigas é a proteção e defesa aos amigos. Cumplicidade que se observa, principalmente, nas falas dos garotos:

Só falamos de violência quando tem uns guris querendo pegar a gente ou algum amigo nosso. Nós conversamos em ajudar quando um vai querer **bater** no outro. E só a gente cercar e dar uma surra nele. Ele vai aprender depois a nunca mais caçar briga com ninguém.
(suj. 5, sexo masculino, 13 anos)

Os colegas de sala de quem foi xingado entram na briga, **batem** no outro, ficam **batendo**, continuam xingando.
(suj. 1, sexo masculino, 11 anos)

Quando uma pessoa provoca um colega nosso, nós ficamos comentando. Nós falamos: vamos pegar hoje um **guri** ali fora, tal hora, você fica na esquina. Se não sabemos onde ele mora, a rua que ele vai, a gente o espera na esquina. Nós o seguramos, e aquele que **apanhou** vem e **bate**.
(suj. 12, sexo masculino, 12 anos)

Barreira destaca determinadas atitudes violentas por parte dos “[...] jovens que consideram legítimo o uso da violência para a proteção de um amigo. A defesa violenta do colega é visto como atestado de amizade. Dessa forma, violência adquire contornos positivos de solidariedade entre os pares. (BARREIRA et al, 1999, p. 134)”

A hora do recreio é o momento que eles revelam ter medo, pois, brincadeiras e brigas se confundem, e, é comum, as brigas ocorrerem como continuidade das brincadeiras.

Na **hora do recreio**, porque enquanto a gente **brinca**, eles ficam me provocando.
(suj. 26, sexo masculino, 11 anos).

Quando estamos **brincando** eles querem entrar na **brincadeira** de qualquer maneira. Brincam de **empurrar** e **derrubar** os outros.
(suj. 9, sexo feminino, 13 anos).

Laterman (2000) cita Maffesoli (1987), para explicar que a violência é constituinte da sociedade, faz parte da ordem social, tendo lugar definido e estruturante. Como é uma possibilidade em qualquer relação humana, torna-se necessária a criação de normas de convivência. Para Maffesoli, isso tudo tem, como consequência, o que ele chamou de ritualização da violência. Laterman, então, conclui:

As brincadeiras violentas não deixam de ter esse papel, são a ritualização das disputas entre homens, atendem a uma necessidade de exercer a violência sem a guerra, de demonstração simbólica de força e poder. [...] as brincadeiras ficam a meio caminho de uma violência sem significado simbólico e uma ritualização da violência (LATERMAN, 2000, p.135).

Nas falas dos adolescentes do sexo masculino, nota-se a preocupação de que o jogo de futebol, na hora do recreio, transforme-se em motivo de briga.

Na **hora do recreio**. Porque saem esses alunos e vão todos lá para quadra. Eu também gosto de **jogar bola** e **brincar** lá, porem eles começam a **caçar encrenca** com os **guris** da minha sala.
(suj. 1, sexo masculino, 11 anos)

Eu não sei porque esses guris **batem**. Quando estamos **brincando** de **futebol**, **jogamos** em um time de pessoas valentes. Se o outro time perde, eles já ficam comentando que vão nos pegar.
(suj. 12, sexo masculino, 12 anos)

Abramovay e Rua comentam que, brigas e brincadeiras, muitas vezes se confundem em uma mesma linguagem, porém, causadas por motivos diferentes.

[...] briga-se pelo futebol, pelo lanche, por notas; porque se foi chamado de *feio*, de *gorda*; porque objetos são tomados uns dos outros; e mesmo por causa de namorados [...]. (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 236, grifo do autor)

Os alunos representam a escola como local que deveria ser de estudos e não de brigas. Revoltam-se contra aqueles que não percebem os benefícios que a escolaridade pode trazer para o futuro.

As pessoas tinham que parar de ser tão ignorantes e quando vir para escola, vir para estudar e não vir para badernar. Escola é um lugar para estudar, aprender e não para querer brigar e **bater** no colega. Tem que vir para escola para estudar se quiser ganhar seu futuro, ganhar o pão de cada dia.

(suj.30, sexo, sexo masculino, 15 anos)

Não pode ter violência na escola, porque aqui é para dar educação e não para brigar e ficar **batendo**.

(suj. 22, sexo masculino, 12 anos)

É para estudar e não para brigar. Aqui é um colégio, e não uma arena de luta, para saírem brigando e **batendo** um no outro.

(suj.14, sexo masculino, 14 anos)

Os jovens objetivam na figura do indivíduo *maludão*, o aluno que, segundo eles, é *agressivo, mandão, prepotente* e que gosta de *caçar encrenca*.

Olhar os outros de cima. São **maludões** e agressivos. Nós chamamos de **maludões** as pessoas que querem e gostam de mandar nas outras pessoas.

(suj, 5, sexo masculino, 13 anos)

Querem dar uma de **maludão** e dizem que vão pegar um revólver para nos acertar.

(suj. 14, sexo masculino, 14 anos)

Um menino, no ano passado, deu uma facada em outro aqui na escola. Eu estudava de manhã, mas fiquei sabendo do caso. Ele estava no comércio quando o outro guri, mais velho, mais **maludo** e que tem mais amizades aqui na escola chegou **caçando encrenca**.

(suj. 1, sexo masculino, 11 anos)

Eu também gosto de jogar bola e brincar lá, porém eles começam com **maludez** e a **caçar encrenca** com os gurus da minha sala.

(suj. 22, sexo masculino, 12 anos)

Tem aluno xingando professor, ofendendo e dando uma de **maludão**. O professor fala, e eles saem, como se nunca o tivessem visto. Alguns professores dão bom dia e os alunos não respondem, só porque estão com a turminha deles. Eles não querem saber de nada, querem dar uma de **maludão**, de bonzão e acham que as meninas vão gostar.

(suj. 14, sexo masculino, 14 anos)

3.2.3. CLASSE 4: Domínio e submissão.

Dentre as características da classe 4, está o número de UCE, que se apresenta como o menor em comparação às outras classes, um total de 45 UCEs, correspondendo 11,06% de aproveitamento do material verbal.

O ponto de corte estabelecido foi de χ^2 9,5 mínimo, porcentagem igual ou superior a 60,0%. Apesar de as palavras cabeça e mex+ apresentarem porcentagens inferiores a 60,00%, foram consideradas representativas da classe por exibirem um χ^2 alto.

Tabela 35 Classe 4 Palavras características por ordem decrescente de χ^2

Palavras	χ^2	Freq. na classe	Freq. no corpus	Percentual da relação %
morte	32,50	4	4	100,00
culp+	32,35	5	6	83,33
cabeça	30,10	10	21	47,62
figu+	28,94	6	9	66,67
raiv+	19,15	4	6	66,67
lembr+	12,33	3	5	60,00
mão	12,33	3	5	60,00
mex+	10,43	4	9	44,44
irrit+	9,5	2	3	66,67

Palavras	Palavras com suas formas associadas
culp+	culpa, culpados
figu+	fique, fiquei, fiquem
raiv+	raiva, raivosa
lembr+	lembrar, lembre, lembro
mex+	mexem, mexer, mexo
Irrit+	irrita, irritar

Quadro 4 Classe 4 Palavras características e suas formas associadas

As falas dessa classe expressam a submissão dos sujeitos diante de situações de violência a que, no cotidiano da escola, são obrigados a enfrentar.

Eu fiquei quieto. Falei com a professora e ela disse para pegar a caneta dele, mas, não vou poder fazer nada, porque acontece alguma coisa, eu é que vou sair **culpado**.
(suj. 1 sexo masculino, 11 anos)

Eu falo para eles não ficarem **mexendo** com os outros. Ontem mesmo um cara começou a **mexer** comigo e eu **fiquei** quieto. Ele começou a dar tapas na minha **cabeça**. Eu corri e fui embora e o guri que estava junto comigo começou a me xingar também.
(suj. 40, sexo masculino, 11 anos)

Ela pegou a outra que parece **mexeu** com o namorado dela e o guri era safado também. Ela falou: eu vou te pegar e ela veio e quebrou a perna da menina, espancou a menina. E ela era pequena. Nem ligava para o guri e era ele que dava em cima dela. A menina até saiu da escola e eu acho que foi humilhante.
(suj. 39, sexo feminino, 14 anos)

Ortega e Del Rey discorrem sobre o que acreditam ser um dos fenômenos mais sérios causadores de conflitos na escola: o problema do abuso e da vitimização, entre os próprios alunos.

Muitas vezes, por diferentes razões, o sistema de relações dos iguais se configura com uma certa estabilidade microcultural, sob um esquema de domínio-submissão, que inclui convenções moralmente pervertidas e injustas, em que o poder de uns e a obrigação de obedecer de outros constituem esquemas rígidos de pautas a seguir. (ORTEGA; DEL REY, 2002, p. 33).

Os autores elucidam que o poder e o controle referidos podem apresentar várias formas. No entanto, há uma característica sempre presente: alguém é dominante e outro é dominado; um exerce o poder, que pode ser mais ou menos abusivo; outro se submete às normas que não aceita, não compartilha e, ainda, prejudica-o.

É possível capturar, nas falas dos sujeitos, humilhação e medo perante o abuso e a prepotência dos colegas, provocando relações de violência e maus tratos.

Tenho medo dentro do banheiro porque, como eu já vi acontecer, os guris podem chegar e fazer alguma coisa do tipo pegar e enfiar a **mão** em nossa bunda, fazer a gente chupar o pau deles e colocar a nossa **cabeça** no mijo.
(suj. 12, sexo masculino, 12 anos)

Aqui, nessa escola, tem muitas meninas que são briganas e que me fizeram tantas humilhações, que não dá nem para **lembrar** quantas foram.
(suj. 16, sexo feminino, 11 anos)

O jovem violento, diante da falta de defesa da vítima, quando não da sua passividade, se sentirá reforçado e encorajado nos seus comportamentos e, possivelmente, transferirá a violência para outras situações sociais.

Tanto a falta de habilidade social da vítima quanto à brutalidade dos agressores serão extremamente prejudiciais para ambos, bem assim para outros jovens que presenciarem essas atitudes violentas.

Ortega e Del Rey asseguram:

Aprender que a vida social funciona com a lei do mais fraco pode ser muito perigoso, tanto para os que se colocam no lugar do forte, como para os que não sabem como sair do papel de fraco, que a estrutura da relação lhes atribui, especialmente se isto ocorre quando se está construindo a personalidade social, que é uma das finalidades da escolaridade obrigatória (ORTEGA; DEL REY, 2002, p. 35).

As falas, a seguir, expressam a impotência e o conformismo de alguns jovens diante dos agressores e dos próprios sentimentos de raiva.

Eu não **mexo** com ninguém, mas muitos alunos ficam sempre caçando encrenca com os outros. Às vezes, eu fico preocupado com esses que **mexem** comigo, mas eu abaixo a **cabeça** e deixo quieto.

(suj. 4, sexo masculino, 14 anos)

Tem que ficar de bem com todo mundo. As outras pessoas até podem sentir **raiva** da gente, mas nós não podemos sentir **raiva** de ninguém.

(suj. 7, sexo feminino, 12 anos)

Nós ficamos questionando e pensando como vai ser o futuro dos nossos filhos. Se vamos poder estudar numa escola que não tem violência. Mas, em todas as escolas tem um pouquinho de violência. Não tem nenhuma sem. Não adianta ter **raiva**.

(suj. 7, sexo feminino, 12 anos)

Nas conversas com os colegas, criam uma espécie de manual de instruções, de conotação conformista e submissa, de como se comportar frente às situações de conflito na escola. Acreditam que, assim, estarão diminuindo a violência.

Nós conversamos que, para diminuir a violência, é preciso dizer para as pessoas que, quando alguém vier brigar, saia de perto, quando começarem a lhe xingar, não retruque. Quando uma pessoa xinga e você xinga um palavrão mais feio, o outro vai se **irritar** e daí acontecem as violências. É melhor nem conversar e nem chegar perto. Quando for jogar bola, não encoste e nem fique no time dele. Se ele fez alguma coisa para você, evite e não peite. Não provoque **raiva** nos outros, porque uma pessoa raivosa se descontrola e aí, pode saber que você vai apanhar.

(suj.11, sexo feminino, 11 anos)

Provavelmente, as maiores vítimas são os alunos mais novos, como sintetiza a fala deste sujeito, que se associa a outras, já citadas:

A gurizada pequena sofre na **mão** das pessoas que pensam, por serem maiores e mais fortes não podem apanhar, só bater.

(suj.14, sexo masculino, 14 anos)

Laterman (2000) observou, em sua pesquisa, o constante envolvimento conflituoso de alunos repetentes com alunos mais novos. A autora reflete que, por terem de conviver com os mais novos, em turmas heterogêneas, vivenciando propostas pedagógicas que não se compatibilizam com sua idade, tal fato acaba por levá-los a buscar comportamentos de auto-afirmação, muitas vezes no abuso pela força que possuem, em comparação com os mais jovens.

Buscando ilustrar essa reflexão, é interessante destacar dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação. Entre as informações, figurava a de que a distorção entre a idade e a série dos alunos, notadamente entre 5ª e 6ª série, era de 58%. Como, infelizmente, a Secretaria Estadual de Educação não forneceu dados a esse respeito, achou-se por bem, na caracterização dos sujeitos da pesquisa, não levar em conta os dados referentes ao município.

3.2.4. CLASSE 3: A escola como alvo da violência externa

A classe 3 apresenta 63 UCE, que correspondem a 15,48% do *corpus* analisado.

O ponto de corte estabelecido foi de χ^2 13,19, com porcentagem igual ou superior a 50,00%

Tabela 36 Classe 3: Palavras características selecionadas por ordem decrescente de χ^2

Palavras	χ^2	Freq. na classe	Freq. no <i>corpus</i>	Percentual da relação %
bairro+	44,56	8	8	100,00
festa	44,56	8	8	100,00
seguranca	26,86	6	7	85,71
final	22,10	6	8	75,00
Praeirinho	22,06	4	4	100,00
mor+	21,43	5	6	83,33
mont+	21,03	10	6	52,63
fac+	18,43	6	9	66,67
praieiro	16,50	3	3	100,00
namor+	16,11	4	5	80,00
amig+	15,17	8	16	50,00
conhec+	15,11	7	13	53,85
irm+	13,19	6	11	54,55

Palavras	Palavras com suas formas associadas
mor+	mora, morava, moro
mont+	monte
fac+	faca, facas
namor+	namorado, namorada, namoro
amig+	amiga, amigas, amigo
conhec+	conheça, conhece, conhecem, conheceu,
irm+	irmão, irmã

Quadro 5 Classe 3: Palavras características e suas formas associadas

As falas dos sujeitos dessa classe revelam situações em que a escola se torna alvo da violência externa.

Relatam a invasão de estranhos, vindos com a intenção de depredar. São, geralmente, pessoas de bairros próximos, principalmente quando ocorrem festas promovidas pelos estudantes.

Mas, no final da **feira** o pessoal do **Praieiro** veio aqui e fez o maior rebuliço. Na última **feira** que teve aqui um **monte** de gente saiu sangrando e foi para o hospital.
(suj. 39, sexo feminino, 14 anos)

Um fato violento gerado dentro da escola foi quando dois colegas meus brigaram, e depois chamaram **amigos** de fora da escola, que são de briga mesmo. Entraram e fizeram tiroteio na escola.
(suj. 30, sexo masculino, 15 anos)

Minha irmã **namorava** um rapaz que fazia parte de uma gangue. Uns caras entraram na escola onde nós estudávamos e bateram nele. Deram uma paulada nas costas e quebraram seu braço. Achei tão terrível e horroroso que pensei passarem no fantástico.
(suj. 15, sexo feminino, 15 anos)

Os jovens se preocupam com a violência presente nos bairros onde moram, e normalmente, estudam. Relembrando os dados do início deste capítulo, a maior parte dos alunos entrevistados mora no mesmo ou em bairros próximos à escola. Mais da metade apontou que vai a pé para casa, o que constitui permanente motivo de medo, principalmente na hora da saída.

Na última **feira** que teve aí, quebraram cadeira por tudo que é de lugar. O que não quebrou ficou meio amassada, mas dá para usar. Um dia, quando eu saí daqui, na hora que eu estava indo embora, passou uma bala raspando na minha cabeça. As meninas falaram você viveu de novo, mas eu nem vi o vulto, quando eu estava de costas e indo embora sozinha a bala veio.
(suj. 39, sexo feminino, 14 anos)

É a hora da saída. Porque as pessoas, por não estarem mais dentro do colégio, pensam que podem fazer o que quiserem. Quando fico conversando com minhas **amigas** na frente da escola, eu fico com medo de ir embora tarde. Aqui, no centro da cidade é perigoso.
(suj. 29, sexo feminino, 14 anos)

Nós conversamos que deveria haver mais **segurança**, porque aqui na escola tem pouca **segurança**, aliás, nem **segurança** tem.
(suj. 7, sexo feminino, 12 anos)

Araújo argumenta que, quando há violência nos locais onde moram, os jovens se vêm impedidos de circular normalmente.

A situação começa a ser compreendida, pois quanto maior a violência, maior será o medo e menor será a satisfação com o bairro, a ligação com o lugar, o espírito de

comunidade, a identificação com os outros, a disponibilidade para ações coletivas e para a cooperação. (ARAÚJO, 2001, p. 151).

3.2.5. CLASSE 2: Ação dos professores perante situações violentas

Com 112 UCE analisadas, correspondendo a 27,52% do total de UCE, foi definido um ponto de corte para esta classe de χ^2 10,64 mínimo, com uma porcentagem igual ou superior a 50,75%.

Tabela 37 Classe 2.: Palavras características selecionadas por ordem decrescente de χ^2

Palavras	χ^2	Freq. na classe	Freq. no corpus	Percentual da relação %
professor+	54,04	68	134	50,75
diretor+	29,45	26	41	63,41
separ+	22,78	10	11	90,91
suspensão	18,76	7	7	100,00
lugar+	16,50	12	17	70,59
fum+	16,39	11	15	73,33
advertência	13,33	5	5	100,00
maconha	13,33	5	5	100,00
apart+	10,64	4	4	100,00
beb+	10,64	4	4	100,00
brigarem	10,64	4	4	100,00
coordenação	10,64	4	4	100,00

Palavras	Palavras com suas formas associadas
professor+	professor, professora, professores, professoras
diretor+	diretor, diretora, diretoria, diretores
separ+	separam, separar
apart+	apartam, apartar
fum+	fuma, fumando, fumar, fumem, fumou
beb+	bebe, bebem, beber

Quadro 6 Classe 1: Palavras características e suas formas associadas

A classe 2, juntamente com a classe 5, com a qual se relaciona, são as maiores em número de UCE.

A princípio, os vocábulos da classe 2 parecem expressar somente a ação dos professores, diretores e coordenadores, quando sucede algo violento na escola. Essa foi, aliás, uma das perguntas da entrevista.

No entanto, observando-se melhor as UCE, apreende-se, nas falas dos jovens, como eles percebem o relacionamento entre professores e alunos em suas escolas.

De maneira geral, as atitudes dos professores, diante de qualquer episódio, percebido por eles, como violento, tanto na sala quanto fora dela, é encaminhar os envolvidos para a coordenação ou direção da escola.

Para Aquino, a sala de aula, além de ser um lugar privilegiado para concretização da educação escolar, é também, o lugar onde

os conflitos têm de ser administrados, gerenciados. É lá, e apenas lá, que se equacionam os obstáculos, atingindo-se a possível excelência profissional. Portanto, mandar aluno para fora de sala (e, no limite, para fora da escola) é um tipo de expediente abominável que precisa ser abolido urgentemente das práticas escolares brasileiras; (AQUINO, 2000, p. 120).

As falas desses jovens descrevem as ações comumente executadas pelos professores:

Os **professores** procuram saber com a sala quem brigou e mandam para a **coordenação**.

(suj.26, sexo masculino, 11 anos)

Os **professores** saem procurando pelas salas quem fez aquele tipo de violência e trazem para a sala da **diretoria** para fazerem uma tarefa.

(suj.11, sexo feminino, 11 anos)

Os **professores** ficaram todos rindo e foram ver quem estava apanhando. Todos eles têm celular e não chamaram a polícia para socorrer. As meninas da escola é que tiveram coragem de tirar os guris de cima dele. Se não fosse isso, ele estava no cemitério de tanto apanhar.

(suj. 24, sexo feminino, 14 anos)

Quanto às atitudes dos professores, os alunos costumam identificá-las como omissão e descaso.

Os **professores** não fazem nada. Falam com a **coordenação** ou com a **diretora** e, elas é que resolvem o problema.

(suj.20, sexo feminino, 15 anos)

Outros procuram não generalizar, identificando diferenças nos modos de agir.

Alguns **professores separam** as brigas e outros deixam brigar.

(suj. 5, sexo masculino, 13anos)

Depende do **professor**: alguns chamam o **diretor**, outros brigam com o aluno. Eu conheço um **professor** que pegou dois alunos que estavam brigando, levou-os para o pátio e falou para brigarem à vontade.

(suj.31, sexo feminino, 11 anos)

Royer (2003), no Seminário Internacional de violência na escola, realizado em Brasília, 2002, relata em suas pesquisas ter observado que os professores, diante situações de

confronto, preferem adotar medidas punitivas, justamente por não saber como agir em sala de aula, em relação a comportamentos de violência. Para o autor, a formação básica dos professores, bem assim de outros profissionais da educação, é falha, quando não inexistente, para saber lidar com comportamentos agressivos dos jovens.

Royer alerta:

[...] se quisermos que os professores sejam capazes de evitar e controlar de forma eficaz as condutas agressivas dos jovens, será necessário criar, de fato, meios para que eles possam adquirir os conhecimentos e as habilidades que lhes permitirão educar esses jovens. (ROYER, 2002, p.72)

Entretanto, não há como negar que, trabalhar em ambientes violentos com jovens agressivos, seja altamente desestimulante para o professor.

O depoimento colhido em uma das entrevistas clareia a realidade incontornável de muitos docentes:

Eles não falam mais nada não, porque se eles falarem eles tomam a deles também. Professor aqui na escola é totalmente ameaçado, professor não fala nada. Aluno manda o professor tomar no cu e o professor fica quieto, não fala nada. Tem uns que tem respeito, mas tem uns que não respeitam. Tem uns guris que qualquer coisa manda os professores tomar no cu e já vai pra cima deles. Na sala mesmo, tem um monte de gurizada que é tudo louca para bater nos professores.
(suj.37, sexo masculino, 12 anos)

Placco também questiona o preparo dos profissionais da educação para enfrentar os problemas e desafios da escola. A autora, ao se reportar às análises críticas feitas à formação de professores, diz que o preparo dos docentes é insuficiente, tanto em relação a sua área específica do conhecimento, quanto é pouca a sua formação pedagógica. E conclui:

Também é de se notar a ausência, nos cursos de formação de professores, em todo o Brasil, de um direcionamento sistemático dessa formação para aspectos éticos, psicológicos, sociais: não só o compromisso com a educação, a motivação e o interesse dos professores (ou futuros professores) não são postos em discussão, como também não o são a compreensão e a preparação para lidar com o outro, com conflitos e reações individuais e grupais, seja em sala de aula, seja com colegas e outros educadores na escola [...] (PLACCO, 2002, p. 97-98)

Normalmente, as medidas tomadas pelos diretores e coordenadores, a depender da gravidade das ocorrências, vão de simples conversa à suspensão, quando não à expulsão da escola.

Os **professores separam**, pegam no braço de cada um, trazem para **diretoria**, sentam e conversam. Querem saber porque eles brigaram, e quando é uma violência bem forte, bem violenta mesmo, mandam assinar e dão **suspensão** ou **advertência**.
(suj. 12, sexo masculino, 12 anos)

Os **professores** brigam, levam os alunos para **diretoria** e depois eles levam **advertência** por três ou quatro dias ou são expulsos.
(suj. 31, sexo feminino, 11 anos)

Da mesma forma que reconhecem diferentes maneiras de agir dos professores, diante dos episódios violentos na escola, os sujeitos também percebem diferenças no tratamento dado a eles pelos professores.

Têm uns **professores** que tratam mal os alunos. São uns **professores** que maltratam na sala que começam a gritar: pode sentar, a aula agora é silenciosa. Sem que a gente tenha feito nada, quietinhos em nosso canto.
(suj. 33, sexo masculino, 12 anos)

Quando eu entrei neste colégio, estava muito gripado, e pedi a **professora** para ir ao banheiro assoar o nariz. ela me chamou de pivete e mandou que sentasse.
(suj. 14, sexo masculino, 14 anos)

Os professores tratam a gente bem, mas tem uns professores que não tratam. Se nós pedirmos para **beber** água, as **professoras** já brigam com a gente e não deixam. Aqui os alunos tratam bem os **professores**, porque se eles maltratarem os **professores**, são expulsos da escola.
(suj.26 ,sexo masculino, 11 anos)

Por outro lado, também se dividem as percepções a respeito de como se dá o relacionamento entre professores e alunos.

Têm alunos que olham na cara dos **professores**, e falam que se não deixarem eles irem **beber** água, vão fazer maior bagunça na sala.
(suj.40, sexo masculino, 11 anos)

Não há violência no relacionamento dos **professores** com os alunos.
(suj. 4, sexo masculino, 14 anos)

As falas relacionadas, a seguir, sinalizam que os alunos reconhecem o esforço do professor para lidar com as indisciplinas e atitudes desrespeitosas, seja esse esforço motivado pelo intuito de ajudar, seja por medo de represálias.

Há alguns **professores** que são estúpidos e implicam com os alunos. No entanto, há **professores** que procuram ignorar as bobagens dos alunos para poder ajudá-los.
(suj. 10, sexo feminino, 15 anos)

Tem uns pivetes que ficam falando merda para a professora. Ela nem liga mais, porque já esta acostumada.
(suj. 4, sexo feminino, 14anos)

Vale relembrar dados fornecidos por Batista e El-Moor (2000)-já citados no Capítulo 1- Mato Grosso é o Estado da região Centro-Oeste com maior número de ocorrências de agressões a professores.

3.2.6. CLASSE 5: Violência verbal

A classe 5, denominada Violência verbal, abarca o maior número de UCE: 118, ou seja, 28,99% do material discursivo.

O ponto de corte estabelecido para esta classe foi de 9,89 χ^2 mínimo, com porcentagem igual ou superior à 53,45%.

Tabela 38 Classe 5: Palavras características selecionadas por ordem decrescente de χ^2

Palavras	χ^2	Freq. na classe	Freq. no corpus	Percentual da relação %
violenc+	47,13	62,	116	53,45
alun+	46,64	40,	61	65,57
dever+	24,64	26,	42	61,90
respeit+	21,61	16,	22	72,73
normal+	20,18	11,	13	84,62
xinga+	18,53	9,	10	90,00
exemplo	17,12	12,	16	75,00
exist+	14,91	6,	6	100,00
verbal	13,57	7,	8	87,50
filho+	12,96	8,	10	80,00
falt+	12,68	10,	14	71,43
boa+	12,40	5,	5	100,00
arrum+	11,13	6,	7	85,71
cu	11,13	6,	7	85,71
ger+	10,64	7,	9	77,78
ameac+	9,89	4,	4	100,00
discutindo	9,89	4,	4	100,00

Palavras	Palavras com suas formas associadas
violênc+	violência, violências
alun+	aluno, alunos
dever+	deveria, deveriam
respeit+	respeita, respeitado, respeitam, respeitamos
normal+	normal, normalmente
xinga+	xingamentos, xinga, xingando, xingar, xingava
exist+	existe, existem, existir
falt+	falta, faltavam
ger+	gera, gerar, gerava
ameaç+	ameaçado, ameaçaram, ameaças, ameaçou

Quadro 7 Palavras características e suas formas associadas

A classe 5 é composta por elementos da representação que tipificam a violência contida nas palavras, nos xingamentos.

Essa classe reuniu as falas dos sujeitos respondendo à pergunta sobre quais os tipos de violência que eles percebiam na escola.

Briga e **falta de respeito** com o professor que eu acho muito errado. Eu não suporto **falta de respeito**, acho horrível, por exemplo, a professora estar explicando no quadro, e depois o aluno responde, **xinga** ela.
(suj. 38, sexo feminino, 13 anos)

Para mim, **violência é aluno não respeitar** professora, **xingar** a professora, mandar a professora tomar no **cu**. É **aluno** brigando com menina e até professor mesmo **discutindo**. Para mim **violência** é isso. Brigas, aluno **xingando** professora, brigando com diretor, professor brigando com professor.
(suj.37, sexo masculino, 12 anos)

Quem procura acha, por isso eu procuro **respeitar** os outros para que eles me **respeitem**, e para não ter convívio com **violência**.
(suj. 29, sexo feminino, 14 anos)

Para os jovens entrevistados, as representações sociais de violência estão ancoradas na falta de respeito, manifestada por meio dos insultos, principalmente às mães, depois professores e a eles mesmos. Os alunos dão significado ao que eles presenciam, relacionando com aquilo que já lhes é familiar, expressando juízo de valor.

Assim, os xingamentos, para eles, são geradores de violência. As discussões e bate-bocas, entremeados de injúrias, vão provocar depois, na saída da escola, as brigas com agressões físicas.

Mas, **existe violência verbal** com palavras pesadas, como **filho** da puta. **Xingam** as mães gerando encrenca e confusão.
(suj. 19, sexo masculino, 14 anos)

Violência para mim é quando o **aluno** está **xingando** a professora. E quando ela está ensinando e os alunos estão brigando e a professora fica triste, pensativa. **Xingar, faltar respeito** com o guarda. Ele não tem nada a ver com a nossa vida. E é isso que é **violência**, isso que **gera a violência**, xingar os outros.
(suj. 38, sexo feminino, 13 anos)

Assim como dentro de casa a mãe deve **respeitar o filho**, ele principalmente deve **respeitar** a mãe. Para não **gerar** esse tipo de confusão, porque geralmente eles começam a **xingar** aqui dentro e terminam lá fora, brigando.
(suj. 24, sexo masculino, 14 anos)

Abramovay e Rua acreditam que, para os adolescentes, os xingamentos e as agressões verbais, de modo geral, são considerados precursores da violência física. “Em muitos casos, parece que os alunos não conseguem se comunicar, conversar e resolver os seus conflitos, iniciando discussões que terminam em violência física.” (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 242).

Camacho concorda com essas afirmações e acrescenta que, há diferenças em relação ao gênero, na percepção da violência verbal.

E as agressões verbais são disparadamente mais sentidas pelas alunas. Elas têm uma grande sensibilidade para essa forma, porque delas podem surgir os sentimentos de humilhação e constrangimento. (CAMACHO, 2000, p. 171).

Na concepção desses jovens, principalmente do sexo feminino, a violência reduziria se os professores e a direção da escola conversassem mais com os alunos que causam problemas.

Por exemplo, tem uma menina que só fica falando besteira na sala. O professor conversa e ela já se modificou. Aquele professor se tornou o preferido dela. Iria diminuir a **violência** se trouxessem mais policiais e os professores conversassem mais com os alunos.
(suj.10, sexo feminino, 15 anos)

Ela só fala para que procurem evitar a **violência**. mas, depois que acontecer é que ela vai procurar tomar providências? Não deveria ser assim. O que a coordenadora **deveria** fazer, é conversar com o aluno que ameaçou, para tentar resolver o problema.
(suj. 29, sexo feminino, 14 anos)

Por exemplo, um **aluno** da minha sala era muito bagunceiro, só que era inteligente. Ele não vinha para escola e, quando vinha, arrumava confusão. Porém, nas provas ele tirava notas boas. Então, o professor procurou saber o porquê dele ser assim. Conversou com ele e com a mãe e ele foi mudando.
(suj. 3, sexo feminino, 15 anos)

Alguns alegam que, se os alunos recebessem mais educação em casa, não haveria tantos problemas na escola. Estariam contidos, nessas falas, elementos das representações que apontam como causas da violência, fatores externos à escola.

Gostaria de dizer que os pais **deveriam** educar mais os seus filhos, pois quando eles viessem para escola **respeitassem** os mais velhos.

(suj. 10, sexo feminino, 15 anos)

Tinha uma sala de vídeo com teclado e roubaram também. Então eu acho que é muita **falta** de orientação, **falta de respeito**. Talvez um pouco de educação, se eles tivessem mais orientação quando pequenos eles não fariam isso.

(suj. 38, sexo feminino, 13 anos)

Contrapondo-se a todas essas falas que caracterizam a classe 5, aparece a concepção daqueles que não representam os xingamentos como violência, indicando possível banalização do que poderia ser impróprio para outros.

Aqui o **aluno xinga** professor, mas professor não **xinga aluno**. Sim, acho **normal** isso.

(suj. 34, sexo feminino, 13 anos)

Eu já vi varias vezes **aluno xingando** professor. Não sei se **xingamento é violência**. Que eu conheça, não

(suj. 2, sexo feminino, 12 anos)

A título de fechamento desse subcapítulo que apresentou os resultados obtidos por meio do software ALCESTE, alguns apontamentos se fazem necessários.

As classes 1 e 4, fortemente associadas entre si, apresentam os conteúdos das representações sociais dos jovens, relacionados à violência física, salientando quem a pratica e quem é submetido a ela.

Por outro lado, as classes 2 e 5, ligadas entre si, reúnem os elementos das representações sociais que, tomadas em conjunto, indicam a violência verbal como geradora de brigas, visualizada principalmente nos relacionamentos entre alunos e professores.

A classe 3, que se refere à violência causada por estranhos à escola, concentra elementos de representações sociais que não apresentam relação com o conteúdo das classes 2 e 5. No entanto, pela ligação com as classes 1 e 4, pode-se supor que tais agentes externos à escola utilizam a violência física

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer destas considerações finais, serão discutidos e analisados, concomitantes aos resultados encontrados por meio dos questionários, aqueles decorrentes das entrevistas.

Ao reportar-se às indagações de Jodelet (2001), que definem o campo de estudo das representações sociais, foi possível, em relação ao questionamento *Quem sabe e de onde sabe?*, identificar elementos de produção e circulação das representações, como cultura, sociedade, linguagem e comunicação. Eles permitiram supor que os adolescentes pesquisados constroem suas representações na interação com a família, com seus colegas, nas escolas em que estudam e, ainda, pelos meios de comunicação, destacando-se o papel da televisão.

O sujeitos parecem conviver e compartilhar experiências, preferencialmente com amigos da mesma idade, tanto no bairro onde moram, como no que diz respeito às pessoas da família ou da escola, estreitando a convivência e as trocas.

Nesse sentido, esse grupo se configura como prestante ao estudo das representações sociais, pois, como afirma Moscovici (2003), elas são produzidas nas práticas interativas do dia-a-dia, e, por meio delas é possível compreender esse cotidiano.

Nos resultados dos questionários, a televisão foi identificada como veículo de circulação e influência na formação das representações sociais de violência dos adolescentes. Apesar de a maioria dos sujeitos morar em bairros periféricos, muitos destes localizados em regiões com grande número de ocorrências policiais, parece ser, principalmente por meio da televisão que os jovens têm acesso a algumas situações violentas de que eles dizem ter medo, a exemplo do *seqüestro, assalto com morte, tiroteio, estupro e ferimento ou morte por bala perdida*.

É possível que os adolescentes, ao serem influenciados pelas imagens e informações veiculadas na televisão, tornem-se cada vez mais insensíveis à violência da vida real. Ao terem o pensamento crítico inibido, podem começar a perceber a violência como algo

normal, banalizando-a. Levisky (1998) afirma que o perigo maior da banalização da violência pelos jovens é o risco de transformá-la em um valor cultural, assimilando-a como modo de auto-afirmação.

A figura materna espelha a maior interlocutora, tanto para conversar sobre violência quanto para conversar sobre os problemas habituais. Em relação à violência, os jovens revelaram que as mães aconselham e advertem a respeito dos perigos fora de casa. Provavelmente, é ela a principal influenciadora na formação das representações sociais dos adolescentes.

As ofensas feitas a ela, geralmente desencadeiam brigas com agressões físicas, principalmente entre os meninos.

Duas hipóteses podem explicar essa reação violenta: na primeira, a mãe é, para eles, a objetivação da proteção e do sacrifício. Os jovens parecem atribuir-lhe imagem intocável. Na segunda, sabe-se que a construção de masculinidade, notadamente entre os latinos, é baseada em valores de violência e exibição de força. Os garotos aprendem, culturalmente, que homem que é homem deve reagir dessa maneira quando provocado.

Nos questionários, a figura paterna e os amigos aparecem em seguida, na preferência dos adolescentes para conversar sobre seus problemas e sobre violência.

O grupo de amigos exerce importante influência na formação das representações sociais dos jovens, principalmente, à medida que vão adquirindo mais idade. Quando conversam entre si sobre violência, trocam experiências e opiniões a respeito de fatos acontecidos, principalmente as brigas ocorridas na escola.

Os jovens percebem que parte de seus colegas *faz graça e ri*, quando a *escola fala sobre violência*. É possível que isto sinalize manifestação de ansiedade ou que o assunto se tornou corriqueiro para eles. Outra parte dos colegas é percebida, como *participando das discussões e ficando interessada*. Quanto a este ponto, levantou-se uma questão:

provavelmente, os sujeitos entenderam estas palavras de maneira diversa à do questionário. Discussão para eles é *bate-boca* e, *ficar interessado*, é acompanhar os conflitos, especialmente as brigas. Mesmo em relação à pequena parcela que marcou *somente* o item *falam naturalmente* sobre violência, são possíveis duas interpretações: ou eles percebem os colegas não se importando com o assunto ou, realmente, não vêem problemas em falar sobre isto.

O professor aparece como agente pouco importante no processo de formação e de circulação das representações sociais. Ele é percebido como uma figura ausente: pouco envolvido nas discussões sobre violência, apesar de não caracterizar, para os adolescentes, alguém que lhes inspire medo.

Na medida em que uma parcela dos jovens denuncia que o professor *fica pouco à vontade* e *parece não saber muito sobre o assunto*, quando, em sala de aula, discorre sobre violência, duas hipóteses se configuram: o preparo insuficiente dos docentes para lidar com este tema ou o temor de represálias de alunos mais violentos.

Omissão e descaso, eis o que, por meio das entrevistas, os sujeitos identificaram nos comportamentos dos professores diante dos conflitos, como as brigas, por exemplo, dentro da escola. Ou eles levam para a diretoria ou simplesmente deixam brigar.

Porém, essa postura pode estar revelando a desorientação dos professores frente aos problemas de violência na escola, contribuindo assim para a fragilização da autoridade e para a perda do respeito.

Alguns dos alunos, no entanto, nos relatos verbais, parecem reconhecer o esforço de certos docentes para lidar com os contratempos indisciplinados, sem se utilizar sempre do recurso de mandar o aluno para fora de sala de aula.

Se parte dos jovens *não se sente bem em conversar sobre violência* com seus pais e professores, é porque, provavelmente, o discurso destes ou é aconselhando ou é repreendendo.

Outra parcela, diz que o motivo *é nunca ter surgido ocasião* ou que eles *têm medo*, ou mesmo que os adultos, ou *não têm tempo*, ou *não tem interesse em conversar*.

Nas entrevistas, essas suposições se comprovaram, quando os alunos pedem mais diálogo, por parte dos professores e direção da escola.. Todavia, o teor dessas conversas, segundo eles, não deve ser só advertindo ou repreendendo. Querem atenção e que a escola procure saber o que está acontecendo com aqueles alunos causadores de problemas. Parecem acreditar que assim, os atos de violência na escola provocados pelos alunos, seriam significativamente minimizados.

Quando *a escola não discute violência* está-se perdendo um espaço mediador onde diferentes vozes, valores e representações poderiam ser discutidos e reavaliadas.

Em relação ao questionamento *O que sabe e como sabe?*, uma dimensão que corresponde aos processos e estados das representações sociais, oferecida por Jodelet (2001), verifica-se que os jovens, nos questionários, tiveram dificuldade em definir as escolhas sobre *o que é violência*.

Os índices das frequências das respostas variaram de maneira pouco expressiva, denotando que são tênues as fronteiras que permitem distinguir um tipo de violência de outro. *Comportamento agressivo, falta de amor à vida, falta de respeito pelo outro, obrigar o outro a fazer o que não quer, falta de controle sobre si* são exemplos que abarcam uma grande diversidade de comportamentos.

Essa pluralidade de elementos, que os jovens incluem nas suas concepções, reflete o caráter complexo e abrangente da violência, salientando-a como um fenômeno multifacetado e polissêmico.

Entre os vários significados, *comportamento agressivo* foi, nos questionários, o item mais assinalado.

Mas, qual é a representação social de comportamento agressivo para esses jovens?

Nas entrevistas, constatou-se que está relacionada à violência que eles entendem como gratuita, como se, quando houvesse um motivo, o ato agressivo, se justificasse. O caráter da violência, portanto, é relativizado, levando-se em conta quem a pratica, contra quem e por que é realizada, de acordo com o conjunto de valores e normas que os orientam.

Assim, pessoa agressiva, para os sujeitos, é aquela que *xinga, bate*, enfim, agride sem razão aparente. É objetivada naquele colega que eles rotulam de *maludão: arrogante, mandão, ameaçador, caçador de encrenca*.

Possivelmente, esses jovens agressores, que utilizam a violência, aparentemente gratuita, o fazem como uma forma de demarcação de território e reconhecimento no seu grupo social, calcada na lógica do mais forte.

Se, nos questionários, os jovens apresentaram dificuldade em definir violência, por intermédio das entrevistas, verificou-se que eles a percebem, no contexto escolar, basicamente sob duas formas: física e verbal.

A violência física, face mais visível da violência, e, facilmente identificada por eles, envolve atos como *empurrar, bater, derrubar, dar socos e pontapés*.

A violência verbal, expressa nos *xingamentos*, está ancorada no que eles acreditam ser *falta de respeito*, principalmente às mães, depois aos professores, e, por fim, a eles mesmos. Para alguns, é considerada mais como geradora das agressões físicas, do que propriamente, violência. Para outros, de tão corriqueira, se tornou natural.

Nos relatos verbais, se constatou que, nas escolas, tanto a violência física quanto a verbal, podem até configurar-se como fenômenos rotineiros, porém a maior parte dos alunos demonstrou repúdio e indignação, objetivando-a em uma imagem nociva e desagradável.

Abramovay (2002a) esclarece, que os jovens, de maneira geral, não aceitam a violência como forma de relacionamento, condenando-a e percebendo-a como prática não naturalizada.

Os alunos ora são as vítimas, ora são os agentes da violência entre si. No relacionamento com os professores, da mesma forma, são agentes e vítimas ao mesmo tempo. Agredem e são agredidos, humilham e são humilhados, xingam e são xingados, configurando uma ação e reação que, no geral, perpetua a violência, ao invés de saná-la.

Temem a hora do recreio e a hora da saída. Na hora do recreio, o medo é provocado pelas brincadeiras que, inúmeras vezes, acabam em brigas. É nesse momento, também, que as provocações e os xingamentos se iniciam, Todavia, na maior parte dos casos, é na rua que a agressão física se concretiza.

Nos questionários, a escola não recebeu o mesmo destaque das ruas, como lugar amedrontador. Nas entrevistas, descobriu-se o porquê. Na saída das aulas, nas ruas, longe do olhar da direção, as ameaças, feitas dentro da escola, muitas vezes, se efetivam.

Entre as *situações que causam mais medo* aos alunos, as ameaças se constituem em motivo de constante preocupação. Os garotos relatam que, se não reagem às provocações dos colegas, são considerados *bundões* e que estão *cuzando*, o que coloca em dúvida, segundo eles, sua masculinidade. Quanto às meninas, as ameaças se relacionam, principalmente, às disputas por causa de namorados.

As ameaças mantêm o clima de medo na escola porque, caso concretizadas, servem de exemplo para outras situações. Como nem sempre se cumprem, servem também para alimentar a insegurança no dia a dia.

Aliás, sentimentos de insegurança parecem permear o imaginário desses jovens, causados pela imprevisibilidade da violência, tanto dentro como fora dos muros da escola. Nesse sentido apontaram *não ter confiança em nada ou em ninguém*, como o principal motivo para sentir medo em determinados lugares.

Os adolescentes se queixam da falta de segurança, tanto em relação aos estranhos que invadem a escola para depredar e roubar, quanto às brigas dos próprios alunos.

Argumentam que, se houvesse mais policiais dentro e fora da escola, atos violentos, como agressões físicas entre os alunos e invasão de estranhos, não ocorreriam. Compartilham representações sociais de que a polícia é garantia de segurança. Em outras pesquisas esses resultados não se confirmam. A polícia, em vários estados do Brasil, é percebida como uma figura ambígua, entre segurança e violência, confundindo-se, muitas vezes, com a imagem do bandido.

Em relação ao terceiro questionamento de Jodelet (2001), *Sobre o que sabe e com que efeitos?*, procurou-se saber o que os jovens sabem sobre violência e quais as conseqüências desses conhecimentos sobre suas vidas.

Os sujeitos parecem demonstrar que aceitam, com resignação, a possível violência advinda dos pais. Mesmo castigados por eles, quando *fazem algo que lhes desagradada*, os jovens acham *justo* o comportamento, com isso querendo talvez expressar representações do tipo hegemônicas de que a prática violenta dos pais se justifica, dado que o intuito é educativo.

De maneira geral, os sujeitos do sexo feminino demonstraram maior número de respostas de medo a situações e a pessoas violentas. Elas apresentam nível maior de vulnerabilidade e sensibilidade à violência, o que parece ensejar a formação, que se pode entrever, de representações sociais de gênero. Em razão de circunstâncias histórico-sociais, aliados à provável trajetória de formação de tais representações sociais, é de afirmar que sejam elas de caráter hegemônico.

Lançando um olhar sobre as escolas, é possível rever as palavras de Amoretti (1992), afirmando que a violência, com todas as suas faces, acontece no social, porém denega o social, aproximando-o do caos. Nesse sentido, o clima das escolas parece ser representado, pelos escolares, muito mais como caótico, do que violento. A metáfora do aluno expressa esta idéia: *essa escola é um hospício*. Wagner (1998) explica que as metáforas dão forma e imagem a um conteúdo mental cognitivo, avaliativo, afetivo e simbólico, compartilhado com os outros membros do grupo, a respeito de um objeto, ou seja, a representação social.

Nos relatos, alguns sujeitos deixaram entrever situações humilhantes que são obrigados a passar, tornando-se vítimas do abuso dos próprios colegas, mais velhos e mais fortes. Demonstram conformismo e submissão perante os fatos e acreditam que, com estas atitudes, estarão colaborando para diminuir a violência, além, é claro, de se protegerem.

Sabendo-se que o teor das conversas sobre violência com as mães é basicamente no sentido de *tomar cuidado na rua e na escola, se afastar das brigas, não aceitar provocações*, é possível supor que essa postura de impotência e conformismo, de parte de alguns adolescentes, esteja refletindo o discurso da figura materna.

Um tipo de abuso revelado, principalmente, nas vozes das meninas, e pouco nas dos garotos, é o assédio sexual no ambiente escolar. Raramente discutido nas pesquisas, é

uma manifestação de violência que intimida e constrange os jovens em seu cotidiano. Por conta disto, na escola, o banheiro é um dos locais que eles mais temem.

Por outro lado, nem todos reagem de forma submissa e passiva. Alguns recorrem ao grupo de amigos que, geralmente, após as aulas, fora da escola, revidam as agressões feitas por aquele que *caçou encrenca* com seus colegas.

Para Abramovay (2002a), por conta do importante papel social que ela exerce, a escola esteve livre da violência, presente, de forma mais intensa, em outros campos da sociedade. Porém, a realidade, de uns anos para cá, mudou a olhos vistos. Os pais e toda a comunidade escolar se preocupam com a violência nas escolas, e, apontam-na como grave problema social.

Assim, conhecer as representações sociais de violência dos jovens, especialmente no contexto escolar, pode ser importante à medida que facilita entender o sentido que existe nas práticas dos alunos e colabora para a compreensão do universo dos sujeitos, como eles organizam e dão sentido a este universo. Pois, como explica Jodelet (2001, p.17), as representações sociais “[...] nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma decisiva.”

Buscando sintetizar o que foi exposto, acredita-se que para os jovens é difícil definir *o que eles sabem* de violência além dos muros da escola. Talvez, estejam recebendo muitas informações de maneira intensa e vulgarizada, transmitidas pela televisão.

As representações sociais para a maioria dos sujeitos pesquisados em relação ao papel da escola, é que ela é um local *para estudar e aprender e não uma arena de luta, para brigar e bater nos outros*.

Na escola, contexto em que convivem e compartilham experiências diariamente, as agressões físicas e verbais parecem ser os elementos que constituem suas

representações sociais de violência, e, para maior parte deles, objetivadas em uma imagem nociva e ancoradas na falta de respeito.

No entanto, também se fizeram presentes, representações sociais da violência na escola, como algo corriqueiro e natural, talvez ancoradas na banalização e na obviedade de que, *não tem jeito não, é assim mesmo*.

Interpondo-se por todas essas representações, percebeu-se que os jovens relativizam *o que sabem* de violência, levando em conta quem a pratica, contra quem e por que é realizada, ancorados em conjuntos de valores e normas que os orientam.

Assim, concorda-se com vários autores (ABRAMOVAY; RUA, 2002; MICHAUD, 2001; MORAIS, 1995; LATERMAN, 2000; AMORETTI, 1992), que pesquisaram sobre o tema: não existe violência, mas violências. Com múltiplas e complexas raízes, e muitas faces.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M. (Coord.). **Gangues, galeras, chegados e rappers** – juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

ABRAMOVAY, M. et al. **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, UCB, 2002a

_____. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina**: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO, BID, 2002b.

ABRAMOVAY, M; RUA, M. G. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

ABRIC, J.C. A abordagem estrutural das representações sociais. Tradução de Pedro Humberto Faria Campos. In: MOREIRA, A, S, P; OLIVEIRA, D, C, (Org.). **Estudos interdisciplinares de representações sociais**. Goiânia: AB, 1998. p.27–38.

AMORETTI, R. Bases para a leitura da violência. In: _____.(Org.). **Psicanálise e violência. Metapsicologia clínica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992. p. 36-61

AQUINO, J. G. **Do cotidiano escolar**: ensaios sobre a ética e seus avessos. São Paulo: Summus, 2000.

ARAÚJO, C. As marcas da violência na constituição da identidade de jovens da periferia. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol 27, n. 1, p. 141-160, jan/jun. 2001.

ARRUDA, A. **Representações sociais e mudanças**. Rio de Janeiro: [s.n], [199-?] 14p. [inédito].

_____. O ambiente natural e seus habitantes no imaginário brasileiro. In: _____. (Org.). **Representando a alteridade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p.17 – 46.

BARREIRA, C. et al. **Ligado na galera, juventude, violência e cidadania na cidade de Fortaleza**. Brasília: UNESCO, 1999.

BATISTA, A. S.; EL-MOOR, P. D. Violência e agressão. In: CODO, W. (Coord.). **Educação, carinho e trabalho**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p.139-160.

BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. Evitando confusões. In BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Edit.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. Tradução de Pedrinho Guareschi. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p.17-36.

CAMACHO, L. M. Y. **Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes**: um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si. 265 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

CAMARGO, B.V., ALCESTE, um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: OLIVEIRA, D. C.; SÁ, C. P. (Org.). **Representações Sociais**: métodos e técnicas de coleta e análise de dados. Cuiabá: [sn], 1999, p.80-87. [inédito].

CANDAU, V. M.; NASCIMENTO, M. G.; LUCINDA, M. C. **Escola e violência**. 2 ed, Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CASTRO, M. R. B. **A vida e a morte nas representações de violência de crianças e adolescentes**. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

CODO, W. (Coord.). **Educação, carinho e trabalho**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p.139-160.

COSTA, G. P. **A repercussão da violência social no cotidiano escolar**. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

COSTA, J. F. **Violência e Psicanálise**. 2 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

CUIABÁ. Prefeitura Municipal. Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Urbano. **Perfil Socioeconômico de Cuiabá**: ano 2000-v.01/ Cuiabá: IPDU, 2001. 270 p.

CUIABÁ. Secretaria de Educação e Cultura. **Boletim estatístico educacional do Núcleo Setorial de Planejamento**, (anos 1980 a 1988 e 1997 a 2000).

DA MATTA, R. As raízes da violência brasileira. In: _____. (Org.). **A violência brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1982. p.11-43.

DAVIDOFF, L. L. **Introdução à Psicologia**. 3 ed. São Paulo: Makron Books, 2001.

DEBARBIEUX, E. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). Tradução de Maria de Fátima Simões Francisco. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: v. 27, n.1, p.163-193, jan/jun. 2001.

DEBARBIEUX, E. ; BLAYA, C. (Org.). **Violência nas escolas**: dez abordagens européias. Brasília: UNESCO, 2002.

DUROZOI, G. ; ROUSSEL, A. **Dicionário de Filosofia**. 2 ed. Tradução Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

FARR, M, R. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P, A.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 31 – 59.

FERREIRA, A B. H. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FIGUEIREDO, K. C. **Representações sociais de violência. A visão da criança e do adolescente**. 123f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

GASKELL,G. Entrevistas individuais e grupais. In.: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Edit.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. Tradução de Pedrinho Guareschi. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p.321-337.

GUIMARÃES, A. M. **A dinâmica da violência escolar**: conflito e ambigüidade. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: _____.(Org.). **As Representações Sociais**. Tradução de Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001. p.17-44.

_____. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In: **Seminario El estado actual de las representaciones sociales**. 2002, Puebla. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, p. 469-494.

JOVCHELOVITCH, S. **Representações Sociais e esfera pública**: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

KNOBEL, M. Normalidade, responsabilidade e psicopatologia da violência na adolescência. In: LEVISKY, D. L. (Org.). **Adolescência e Violência: conseqüências da realidade brasileira**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p.47-61.

KRONBERGER, N. WAGNER, W. Palavra-chave em contexto: análise estatística de textos. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Edit.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. Tradução de Pedrinho Guareschi. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p.416-441.

LATERMAN, I. **Violência e incivildade na escola. Nem vítimas, nem culpados**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2000.

LEVISKY, D. L. Adolescência e violência: a psicanálise na prática social. In _____. (Org.). **Adolescência : pelos caminhos da violência: a psicanálise na prática social**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 21-51.

_____. Aspectos do processo de identificação do adolescente na sociedade contemporânea e suas relações com a violência. In _____. (Org.). **Adolescência e violência: conseqüências da realidade brasileira** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 19-39.

LINS, C. P. A. ; SANTIAGO, M. E. Representação social – Educação e escolarização. In MOREIRA, A. S. P. (Org.). **Representações sociais. Teoria e prática**. João Pessoa: Editora Universitária / Autor Associado, 2001. p. 411-440.

MADEIRA, M. C. Representações sociais e educação: importância teórico-metodológica de uma relação. In MOREIRA, A S P. (Org.). **Representações Sociais: teoria e prática**. João Pessoa: Editora Universitária / Autor Associado, 2001. p. 123-144.

_____. Um aprender do viver: educação e representação social. In: MOREIRA, A S. P.; OLIVEIRA, D.C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998.

MAGAGNIN, A. T. **A construção do significado da violência pelos adolescentes de Brasília**. 137 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)-Universidade Nacional de Brasília, Brasília, 1999.

MENIN, M. S. S. ; SILVA, J. B. Representações sociais e ações de redução da violência na escola. In: **Jornada Internacional de Representações Sociais e Conferência Brasileira sobre Representações Sociais**. 3., 2003, Rio de Janeiro, Textos completos, Rio de Janeiro: UERJ, 2003. 1 CD-ROOM.

MICHAUD, Y. A. **A violência**. Tradução L. Garcia. São Paulo: Ática, 2001.

MILANI, M. R. **As atividades profissionais de um grupo de professores de inglês: um estudo de representações sociais**. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2002.

MORAIS, R. **Violência e Educação**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

MOSCOVICI, S. **A representação social da Psicanálise**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p.45-66.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.

NÓBREGA, S. M. Sobre a teoria das representações sociais. In: MOREIRA, A S P. (Org.). **Representações Sociais: teoria e prática**. João Pessoa: Editora Universitária / Autor Associado, 2001. p. 55-87.

ORTEGA, R. ; DEL REY, R. **Estratégias educativas para a prevenção da violência**. Tradução Joaquim Ozório. Brasília: UNESCO, UCB, 2002.

OSÓRIO, L. C. **Adolescente hoje**. Porto alegre: Artes Médicas, 1989.

PAREDES, E. C. **Parahyso incoberto: a percepção da mudança nas condições de vida da cidade pelos habitantes de Cuiabá**. Dissertação (Mestrado)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 1977.

PLACCO, V. M. N. S. Formação de professores: o espaço de atuação do coordenador pedagógico-educacional. In: AGUIAR, M. A. S.; FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Para onde vão a Orientação e a Supervisão Educacional?** Campinas, SP: Papyrus, 2002.

_____. Representações Sociais de jovens sobre a violência e a ação da escola na prevenção. In: **Jornada Internacional de Representações Sociais e Conferência Brasileira sobre Representações Sociais**. 3., 2003, Rio de Janeiro, Textos completos, Rio de Janeiro: UERJ, 2003. 1 CD-ROOM.

QUEIROZ, J. E. **Ocorrência e causas da violência na escola segundo a percepção de uma comunidade escolar**. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de Brasília., Brasília, 1999.

RODRIGUES, A S. **Aqui não há violência**: um estudo etnográfico. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.

ROYER, E. Condutas agressivas na escola: pesquisas, práticas e formação de professores. In: **Desafios e alternativas: violência na escola**. Seminário de violência nas escolas. 2002. Brasília: Anais. Brasília. UNESCO, UNDP, 2003.p.57-78.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SIQUEIRA, E. M. **História de Mato grosso**: Da ancestralidade aos dias atuais. Cuiabá: Entrelinhas, 2002.

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.

VASCONCELLOS, A. T. M. Violência e Educação. In: LEVISKI, D. L (Org.). **Adolescência e violência**: conseqüências da realidade brasileira. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p135-143.

WAGNER, W. Sócio-Gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998. p. 3-25.

WASELFISZ, J.J. **Mapa da violência II**. Brasília: UNESCO, 2000.

ANEXO A

QUESTIONÁRIO 3

SÉRIE : _

Prezado/a Estudante:

Este é um questionário que faz parte de um conjunto de seis, nos quais procuramos compreender o que as pessoas jovens, como você, pensam a respeito de alguns assuntos que são importantes para as suas vidas.

Inicialmente apresentamos algumas perguntas que servem para nos fornecer uma idéia sobre quem são as pessoas que estão respondendo às questões.

Mas, em nenhum lugar pedimos que você nos dê o seu nome ou o seu endereço. Isto é o mesmo que dizer que as suas respostas serão embaralhadas com as de todas as outras pessoas que aceitaram colaborar conosco e que ninguém será identificado. Em outras palavras: nossa intenção é a de entender o que pensam muitos jovens, um grupo do qual você faz parte.

Queremos esclarecer que não existem respostas certas ou erradas. Isto não é uma prova de conhecimento, como as que você faz na sua escola, e para a qual é atribuída uma nota. E também não é um teste psicológico. O que é então? Nós queremos saber o que você e muitos outros jovens pensam sobre alguns assuntos. Apenas isto. Portanto não existem respostas certas ou erradas, mas sim respostas que mostram o que você pensa ou sente. Queremos a sua opinião, e ela é importante para nós.

Agradecemos a você por aceitar responder a este questionário. A sua colaboração vai nos ajudar a compreender o que os jovens de sua idade pensam sobre vários assuntos. Pretendemos, dentro de alguns meses, escrever um trabalho sobre isso e discutir os resultados de nossa pesquisa com os alunos, os professores, os diretores das escolas. Achamos que a discussão vai ajudar a todos na compreensão dos problemas que os jovens, como você, enfrentam na escola.

Por favor, responda em silêncio para que todos possam trabalhar com tranqüilidade. Procure responder a todas as questões: não perca a oportunidade de dar sua opinião! Se for o caso, em algumas questões, você pode marcar mais de uma opção. A opinião é sua, você decide. Quando acabar, por favor, levante o braço e o pesquisador/a irá recolher o questionário que você preencheu. Agradecemos muito por sua colaboração!

Grupo de Pesquisa em Educação e Psicologia

1. IDADE: _____ ANOS SEXO: masculino [] feminino []

2. COMIGO, EM CASA, SOMOS ____ FILHOS: ____ DO SEXO FEMININO E ____ DO SEXO MASCULINO.
NA ORDEM DE NASCIMENTO EU SOU [] FILHO/A ÚNICO/A, [] O/A PRIMEIRO/A, [] O/A SEGUNDO/A,
[] O/A TERCEIRO/A, [] O/A ÚLTIMO, [] OUTRO: _____

3. VOCÊ PARTICIPA DAS ATIVIDADES DE ALGUMA RELIGIÃO? Sim [] Não []

4. SE A SUA RESPOSTA FOI POSITIVA, ESPECIFIQUE QUAL, MARCANDO UM X NO QUADRINHO:

1. CATÓLICA		9. CANDOMBLÉ	
2. PRESBITERIANA		10. UMBANDA	
3. ADVENTISTA		11. BATISTA	

4. EVANGÉLICA		12. ANGLICANA	
5. LUTERANA		13. JUDAICA	
6. ESPÍRITA		14. CRISTÃ	
7. MUÇULMANA		15. OUTRA: _____	
8. BUDISTA			

5. AS PESSOAS COM QUEM VOCÊ MORA PARTICIPAM DAS ATIVIDADES DE ALGUMA RELIGIÃO?

Sim [] Não []

6. SE A SUA RESPOSTA FOI POSITIVA, ESPECIFIQUE QUAL:

1. CATÓLICA		9. CANDOMBLÉ	
2. PRESBITERIANA		10. UMBANDA	
3. ADVENTISTA		11. BATISTA	
4. EVANGÉLICA		12. ANGLICANA	
5. LUTERANA		13. JUDAICA	
6. ESPÍRITA		14. CRISTÃ	
7. MUÇULMANA		15. OUTRA: _____	
8. BUDISTA			

7. O QUE VOCÊ MAIS GOSTA NA ESCOLA?

1. DE ESTUDAR		10. DO JEITO QUE OS FUNCIONÁRIOS TRATAM A GENTE	
2. DA QUADRA		11. DA MERENDA ESCOLAR	
3. DOS COLEGAS		12. DA BAGUNÇA	
4. DOS ESPORTES		13. DO RECREIO	
5. DAS FESTAS		14. DO MODO DE ENSINAR DOS PROFESSORES	
6. DE APRENDER COISAS NOVAS		15. DO/A COORDENADOR/A OU ORIENTADOR/A	
7. DE TIRAR BOAS NOTAS		16. DO JEITO QUE OS PROFESSORES TRATAM A GENTE	
8. DAS AULAS		17. DO JEITO QUE O/A DIRETOR/A TRATA A GENTE	
9. DE "FICAR" OU NAMORAR		18. OUTRA COISA: _____	

8. O QUE VOCÊ FAZ NA ESCOLA, ALÉM DE ESTUDAR?

1. BAGUNÇO		7. CONVERSO COM COLEGAS E PROFESSORES	
2. TIRO DÚVIDAS		8. TREINO ESPORTES	
3. CONVERSO MUITO EM AULA		9. JOGO BOLA NO RECREIO	
4. PARTICIPO DO GRÊMIO		10. PARTICIPO DO CONSELHO DE ESCOLA	
5. PARTICIPO DE GRUPO DE TEATRO		11. PARTICIPO DA ORGANIZAÇÃO DE FESTAS	
6. "FICO" OU NAMORO		12. OUTRA COISA: _____	

9. O QUE VOCÊ MENOS GOSTA NA ESCOLA?

1. DE ALGUNS PROFESSORES		10. DO JEITO QUE O DIRETOR TRATA A GENTE	
2. DAS TAREFAS DE CASA		11. DE PESSOAS QUE FUMAM NA ESCOLA	
3. DO/A COORDENADOR/A OU ORIENTADOR/A		12. DA AULA DE ALGUNS PROFESSORES	
4. DA BAGUNÇA		13. DE PESSOAS QUE USAM DROGAS NA ESCOLA	
5. DAS BRIGAS		14. DO JEITO QUE OS PROFESSORES TRATAM A GENTE	
6. DO DIA DAS PROVAS		15. DO JEITO QUE OS FUNCIONÁRIOS TRATAM A GENTE	
7. DO DIA DA ENTREGA DE NOTAS		16. NÃO EXISTE NADA DE QUE EU NÃO GOSTE	
8. DA DIREÇÃO DA ESCOLA		17. OUTRA COISA: _____	
9. DA EXIGÊNCIA DO USO DE UNIFORME			

10. COM QUEM VOCÊ MORA?

1. PAI		7. PARENTES	
2. MÃE		8. SEU FILHO/SUA FILHA	
3. PADRASTO		9. MARIDO (ESPOSA)	
4. MADRASTA		10. COMPANHEIRO/COMPANHEIRA	
5. IRMÃO		11. OUTROS: _____	
6. IRMÃ			

11. VOCÊ TRABALHA ATUALMENTE? Sim [] Não []

SE VOCÊ RESPONDEU **SIM** À QUESTÃO 11, RESPONDA ÀS QUESTÕES 12, 13, 14 E 15.

SE RESPONDEU **NÃO**, VÁ PARA A QUESTÃO 16.

12. VOCÊ RECEBE ALGUM PAGAMENTO PELO SEU TRABALHO? Sim [] Não []

13. COM QUEM VOCÊ TRABALHA?

1. COM PESSOAS DA FAMÍLIA	
2. COM OUTRAS PESSOAS	

14. VOCÊ TRABALHA FAZENDO O QUÊ? _____

15. POR QUE VOCÊ TRABALHA?

1. PARA AJUDAR A FAMÍLIA	
2. PARA COMPRAR COISAS QUE GOSTO	
3. PARA PAGAR MEUS ESTUDOS	
4. PORQUE ME OBRIGAM	
5. PARA APRENDER UMA PROFISSÃO	
6. OUTROS MOTIVOS: _____	

16. VOCÊ JÁ ESCOLHEU A PROFISSÃO QUE IRÁ EXERCER NO FUTURO? Sim [] Não []

SE VOCÊ RESPONDEU **SIM** À QUESTÃO 16, RESPONDA À QUESTÃO 17.

SE RESPONDEU **NÃO**, VÁ PARA A QUESTÃO 19.

17. ALGUÉM INFLUENCIOU VOCÊ PARA ESCOLHER ESSA PROFISSÃO? Sim [] Não []

SE VOCÊ RESPONDEU **SIM** À QUESTÃO 17, RESPONDA À QUESTÃO 18.

SE RESPONDEU **NÃO**, VÁ PARA A QUESTÃO 19.

18. QUEM O INFLUENCIOU?

1. UM/A PROFESSOR/A	
2. PAI	
3. MÃE	
4. AMIGO OU AMIGA	
5. AVÔ OU AVÓ	
6. TIO OU TIA	
7. OUTROS: _____	

19. QUANDO VOCÊ ESTÁ EM CASA, O QUE VOCÊ COSTUMA FAZER?

1. DURMO		7. ESTUDO	
2. LEIO		8. OUÇO MÚSICA COM AMIGOS	
3. VEJO TV		9. OUÇO MÚSICA SOZINHO	
4. JOGO VÍDEO GAME		10. ESCREVO	
5. UTILIZO O COMPUTADOR		11. ESTOU COM OS AMIGOS	
6. JOGO BOLA		12. OUTRAS COISAS: _____	

20. QUE SOM VOCÊ GOSTA DE OUVIR?

1. PAGODE		7. RAP	
2. DANCE MUSIC		8. ROCK	
3. SAMBA		9. SERTANEJO	
4. MÚSICA LENTA		10. MÚSICA CLÁSSICA	
5. REGGAE		11. AXÉ MUSIC	
6. M.P.B.		12. OUTROS: _____	

21. QUE TIPO DE PROGRAMAS DE TV VOCÊ COSTUMA ASSISTIR?

1. NOVELA		9. NOTICIÁRIO	
2. DESENHO		10. ENTREVISTA	
3. CLIP		11. PROGRAMA DE AUDITÓRIO	
4. MUSICAL		12. PROGRAMA PARA JOVENS	

5. DOCUMENTÁRIO		13. PROGRAMA HUMORÍSTICO	
6. ESPORTE		14. TODOS	
7. SERIADO		15. OUTROS: _____	
8. FILME			

22. COM QUEM VOCÊ COSTUMA SAIR?

1. FAMÍLIA		4. PARENTES	
2. AMIGOS		5. SOZINHO/SOZINHA	
3. NAMORADO/A		6. _____	OUTRAS
		PESSOAS: _____	

23. QUANDO VOCÊ SAI, O QUE VOCÊ COSTUMA FAZER?

1. VISITAR PARENTES		5. IR AO CINEMA	
2. IR AO SHOPPING		6. VISITAR AMIGOS	
3. FREQUENTAR CURSOS		7. PRATICAR ESPORTE. QUAL? _____	
4. DANÇAR		8. NAMORAR	

24. VOCÊ COSTUMA CONVERSAR SOBRE SEUS PROBLEMAS COM QUEM?

1. PAI		7. COLEGAS DE CLASSE	
2. MÃE		8. COLEGAS	
3. MADRATA		9. AMIGOS/AMIGAS	
4. PADRASTO		10. PROFESSOR/PROFESSORA	
5. IRMÃO/IRMÃ		11. NINGUÉM	
6. NAMORADO/NAMORADA		12. OUTRAS PESSOAS: _____	

25. QUEM SÃO SEUS AMIGOS?

1. PESSOAS DO MEU BAIRRO		4. PESSOAS DA MINHA FAMÍLIA	
2. PESSOAS DA MINHA ESCOLA		5. PESSOAS DO MEU PRÉDIO	
3. PESSOAS DA VIZINHANÇA DE MINHA CASA		6. OUTROS: _____	

26. ESSES AMIGOS COSTUMAM SER:

1. PESSOAS MAIS VELHAS	
2. PESSOAS MAIS NOVAS	
3. PESSOAS DA MESMA IDADE	

27. VOCÊ COSTUMA PENSAR EM SEU FUTURO? Sim [] Não []

28. VOCÊ COSTUMA CONVERSAR SOBRE SEU FUTURO COM QUEM?

1. PAI		5. AMIGOS	
2. MÃE		6. NINGUÉM	
3. OUTROS FAMILIARES		7. OUTRAS PESSOAS: _____	
4. PROFESSOR/A			

29. QUAIS AS MAIORES PREOCUPAÇÕES QUE VOCÊ TEM EM RELAÇÃO AO SEU FUTURO?

1. ESTUDAR MUITO PARA SER ALGUÉM NA VIDA		11. TER UMA PROFISSÃO	
2. PERDER PESSOAS IMPORTANTES PARA MINHA VIDA		12. FORMAR UMA FAMÍLIA	
3. SUSTENTAR A MINHA FUTURA FAMÍLIA		13. TER SAÚDE	
4. ESCOLHER EM QUE VOU TRABALHAR		14. SER FELIZ	
5. CONSEGUIR UM EMPREGO		15. COMO VAI ESTAR O PAÍS	
6. SE VOU OU NÃO CASAR		16. DESEMPREGO	
7. PEGAR AIDS		17. NÃO PODER TER FILHOS	
8. ME ENVOLVER COM DROGAS		18. TER FILHOS E EDUCÁ-LOS	
9. MELHORAR A VIDA DE MINHA FAMÍLIA		19. NÃO SEI	
10. NÃO TENHO ESSAS PREOCUPAÇÕES NO MOMENTO		20. OUTRAS: _____	

30. O QUE LHE DARIA MAIOR PRAZER, NO FUTURO?

31. O QUE É NECESSÁRIO PARA ALGUÉM DA SUA IDADE SENTIR-SE FELIZ?

32. O QUE É VIOLÊNCIA PARA VOCÊ?

1. ABUSO DE PODER		7. ABUSO DE FORÇA	
2. ALGO IRRACIONAL		8. FALTA DE AMOR À VIDA	
3. FALTA DE CONTROLE SOBRE SI MESMO		9. FALTA DE RESPEITO PELO OUTRO	
4. UM COMPORTAMENTO AGRESSIVO		10. UM COMPORTAMENTO IMORAL	
5. UM COMPORTAMENTO ILEGAL		11. UMA DISCUSSÃO ENTRE PESSOAS	
6. É QUANDO ALGUÉM OBRIGA O OUTRO A FAZER O QUE NÃO QUER		12. OUTRA COISA: _____	

33. COMO SEUS PAIS OU RESPONSÁVEIS COSTUMAM AGIR QUANDO VOCÊ FAZ ALGO QUE LHES DESAGRADE?

1. BATEM		7. XINGAM	
2. REPREENDEM		8. TIRAM ALGUMA COISA DE QUE EU GOSTO	
3. GRITAM		9. ACONSELHAM	
4. DISCUTEM		10. OBRIGAM-ME A FAZER ALGO DE QUE EU NÃO GOSTO	
5. CONVERSAM		11. HUMILHAM	
6. IGNORAM		12. OUTRA ATITUDE: _____	

34. VOCÊ ACHA JUSTO O QUE ELES FAZEM? Sim [] Não []

35. SE VOCÊ **ACHA JUSTO**, POR QUÊ?

1. É PARA O MEU BEM		4. SE, MESMO ME ENSINANDO, EU CONTINUO FAZENDO ALGO ERRADO, ELES TÊM QUE FAZER ISSO	
2. SÃO TENTATIVAS DE ME EDUCAR		5. OUTROS: _____	
3. SÃO TENTATIVAS DE ME PROTEGER			

36. SE VOCÊ **NÃO ACHA JUSTO**, POR QUÊ?

1. NUNCA FIZ ALGO TÃO GRAVE	
2. MESMO EU ESTANDO ERRADO, O JEITO COMO ELES AGEM NÃO É BOM	
3. O QUE EU FAÇO, É NATURAL NA MINHA IDADE	
4. OUTROS: _____	

37. QUAL ATITUDE VOCÊ GOSTARIA QUE SEUS PAIS TIVESSEM QUANDO VOCÊ FAZ ALGUMA COISA QUE LHES DESAGRADE?

1. CONVERSAR		7. TIRAR ALGUMA COISA DE QUE EU GOSTO	
2. REPREENDER		8. ACONSELHAR	
3. GRITAR		9. OBRIGAR-ME A FAZER ALGO DE QUE EU NÃO GOSTO	
4. DISCUTIR		10. A MESMA QUE ELES COSTUMAM TER	
5. IGNORAR		11. OUTRA ATITUDE: _____	
6. XINGAR			

38. QUAL O LOCAL EM QUE VOCÊ SE SENTE COM MAIS MEDO DE QUE ACONTEÇA ALGO VIOLENTO?

1. EM CASA		4. EM BAILES OU FESTAS	
2. NA ESCOLA		5. EM OUTROS LUGARES: _____	
3. NA RUA			

39. POR QUE VOCÊ TEM MEDO DESSOS LUGARES?

1. FICO SOZINHO/A EM CASA		4. NÃO SE PODE TER CONFIANÇA EM NADA OU NINGUÉM, HOJE EM DIA	
2. NÃO HÁ POLICIAMENTO NOS ARREDORES		5. OUTROS: _____	
3. VIZINHANÇA É VIOLENTA			

40. QUAIS SÃO AS SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIA DE QUE VOCÊ TEM MEDO?

1. ASSALTO		9. BRIGA NA RUA	
2. SEQÜESTRO		10. TIROTEIO	
3. ASSASSINATO		11. ESPANCAMENTO	
4. BALA PERDIDA		12. VIOLÊNCIA NO TRÂNSITO	
5. AMEAÇAS		13. HUMILHAÇÃO	
6. ATROPELAMENTO		14. DESRESPEITO	
7. ESTUPRO		15. XINGAMENTOS	
8. ASSALTO COM MORTE		16. OUTRA: _____	

41. ONDE VOCÊ VÊ CENAS DE VIOLÊNCIA?

1. TELEVISÃO		6. REVISTAS, JORNAIS	
2. RUA		7. ENTRE OS AMIGOS	
3. FAMÍLIA		8. ESCOLA	
4. TRÂNSITO		9. BARES	
5. DELEGACIAS E PRISÕES		10. OUTROS: _____	

42. EM QUE SITUAÇÕES VOCÊ CONSIDERA QUE A PESSOA ESTÁ SENDO VIOLENTA?

1. QUANDO XINGA ALGUÉM		8. QUANDO ROUBA PARA SE TORNAR RICO	
2. QUANDO MATA UM LADRÃO		9. QUANDO DIZ ALGUMA COISA QUE VOCÊ NÃO GOSTA	
3. QUANDO ESPANCA ALGUÉM		10. QUANDO NÃO RESPEITA O DIREITO DO OUTRO	
4. QUANDO ROUBA PARA SE ALIMENTAR		11. QUANDO DESTRÓI INTENCIONALMENTE PROPRIEDADES PÚBLICAS	
5. QUANDO MATA PARA SE DEFENDER		12. QUANDO DESTRÓI INTENCIONALMENTE A PROPRIEDADE DE ALGUÉM	
6. QUANDO MATA POR VINGANÇA		13. OUTRA: _____	
7. QUANDO É CORRUPTA			

43. DE QUEM VOCÊ TEM MEDO?

1. PROFESSOR		8. TARADOS	
2. MÃE		9. VICIADOS	
3. MADRASTA		10. ESTRANHOS	
4. PAI		11. ASSASSINOS	
5. PADRASTO		12. TROMBADINHAS	
6. POLICIAIS		13. MOTORISTAS	
7. LADRÕES		14. OUTROS: _____	

44. VOCÊ COSTUMA CONVERSAR SOBRE VIOLÊNCIA COM:

1. MÃE		5. AMIGOS	
2. PAI		6. COLEGAS	
3. OUTROS FAMILIARES		7. NINGUÉM	
4. PROFESSORES		8. OUTROS: _____	

45. SE VOCÊ **NÃO CONVERSA** COM SUA FAMÍLIA SOBRE ESTE ASSUNTO É PORQUE:

1. NÃO ME SINTO BEM		5. ELES NÃO TÊM TEMPO	
2. TENHO MEDO		6. NUNCA SURTIU OCASIÃO	
3. ELES NÃO GOSTAM DE CONVERSAR		7. OUTROS: _____	
4. ELES NÃO TÊM INTERESSE			

46. SE VOCÊ **NÃO CONVERSA** COM SEUS PROFESSORES SOBRE ESTE ASSUNTO É PORQUE:

1. NÃO ME SINTO BEM		5. ELES NÃO TÊM TEMPO	
2. TENHO MEDO		6. NUNCA SURTIU OCASIÃO	
3. ELES NÃO GOSTAM DE CONVERSAR		7. OUTROS: _____	

4. ELES NÃO TÊM INTERESSE		
---------------------------	--	--

47. SE VOCÊ **NÃO CONVERSA** COM SEUS AMIGOS SOBRE ESTE ASSUNTO É PORQUE:

1. NÃO ME SINTO BEM		4. ELES NÃO TÊM INTERESSE	
2. TENHO MEDO		5. NUNCA SURTIU OCASIÃO	
3. ELES NÃO GOSTAM DE CONVERSAR		6. OUTROS: _____	

48. EM QUE ASPECTOS VOCÊ ACHA QUE A VIOLÊNCIA PODERÁ AFETAR SEU FUTURO?

1. NA CONVIVÊNCIA COM AS PESSOAS		5. NOS CUIDADOS COMIGO MESMO/A	
2. NA LIBERDADE DE SAIR E PASSEAR		6. NÃO AFETARÁ	
3. NA SEGURANÇA DA FAMÍLIA		7. OUTRO: _____	
4. NAS MINHAS RELAÇÕES COMIGO MESMO/A		_____	

49. COMO SUA ESCOLA DISCUTE, COM OS ALUNOS, O ASSUNTO VIOLÊNCIA?

1. ATRAVÉS DE PALESTRAS		6. EM FEIRAS DE CIÊNCIAS OU EXPOSIÇÕES	
2. EM AULAS		7. RESPONDENDO ÀS DÚVIDAS DOS ALUNOS	
3. ATRAVÉS DE TRABALHOS DE PESQUISA		8. NÃO DISCUTE	
4. EM GRUPOS DE ORIENTAÇÃO		9. OUTRAS: _____	
5. ATRAVÉS DE FILMES OU VÍDEOS		_____	

50. PROFESSORES DE QUE MATÉRIAS TRATAM DO ASSUNTO VIOLÊNCIA EM SUA ESCOLA?

1. PORTUGUÊS		7. EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	
2. MATEMÁTICA		8. EDUCAÇÃO FÍSICA	
3. CIÊNCIAS		9. RELIGIÃO	
4. HISTÓRIA		10. NENHUMA	
5. GEOGRAFIA		11. OUTRA: _____	
6. INGLÊS		_____	

51. QUANDO OS PROFESSORES, NA ESCOLA, FALAM DE VIOLÊNCIA :

1. PARECEM NÃO ESTAR MUITO À VONTADE	
2. CONVERSAM NATURALMENTE SOBRE O ASSUNTO	
3. PARECEM NÃO SABER MUITO DO ASSUNTO	
4. OUTRO: _____	

52. QUANDO A ESCOLA TRATA DO ASSUNTO VIOLÊNCIA, SEUS COLEGAS:

1. FALAM NATURALMENTE SOBRE ISTO		4. FICAM INTERESSADOS	
2. PARTICIPAM DA DISCUSSÃO		5. OUTRO: _____	
3. FAZEM GRAÇA E RIEM (PELO MENOS ALGUNS)		_____	

53. VOCÊ ACHA QUE OS ADOLESCENTES CONVERSAM LIVREMENTE SOBRE A SEXUALIDADE?

Sim [] Não []

54. ONDE VOCÊ PROCURA INFORMAÇÕES SEGURAS SOBRE AS PRÁTICAS SEXUAIS?

1. NA TELEVISÃO		4. EM FILMES SOBRE SEXO	
2. NOS LIVROS		5. EM NENHUM DESSES ITENS	
3. NAS REVISTAS		6. OUTROS: _____	

55. VOCÊ COSTUMA CONVERSAR SOBRE SEXUALIDADE COM:

1. PAI		5. AMIGOS	
2. MÃE		6. NINGUÉM	
3. OUTROS FAMILIARES		7. OUTRAS PESSOAS: _____	
4. PROFESSORES		_____	

56. SE VOCÊ **NÃO CONVERSA** COM SUA FAMÍLIA SOBRE ESTE ASSUNTO É PORQUE:

1. NÃO ME SINTO BEM		5. ELES NÃO TÊM TEMPO	
2. TENHO MEDO		6. NUNCA SURTIU OCASIÃO	

3. ELES NÃO GOSTAM DE CONVERSAR		7. OUTRO MOTIVO: _____
4. ELES NÃO TÊM INTERESSE		_____

57. SE VOCÊ **NÃO CONVERSA** COM SEUS PROFESSORES SOBRE ESTE ASSUNTO É PORQUE:

1. NÃO ME SINTO BEM		5. ELES NÃO TÊM TEMPO	
2. TENHO MEDO		6. NUNCA SURTIU OCASIÃO	
3. ELES NÃO GOSTAM DE CONVERSAR		7. OUTRO MOTIVO: _____	
4. ELES NÃO TÊM INTERESSE		_____	

58. SE VOCÊ **NÃO CONVERSA** COM SEUS AMIGOS SOBRE ESTE ASSUNTO É PORQUE:

1. NÃO ME SINTO BEM		5. ELES NÃO TÊM TEMPO	
2. TENHO MEDO		6. NUNCA SURTIU OCASIÃO	
3. ELES NÃO GOSTAM DE CONVERSAR		7. OUTRO MOTIVO: _____	
4. ELES NÃO TÊM INTERESSE		_____	

59. COMO SUA ESCOLA DISCUTE, COM OS ALUNOS, O ASSUNTO SEXUALIDADE?

1. ATRAVÉS DE PALESTRAS		6. EM FEIRAS DE CIÊNCIAS OU EXPOSIÇÕES	
2. EM AULAS		7. RESPONDENDO ÀS DÚVIDAS DOS ALUNOS	
3. ATRAVÉS DE TRABALHOS DE PESQUISA		8. NÃO DISCUTE	
4. EM GRUPOS DE ORIENTAÇÃO		9. OUTRAS: _____	
5. ATRAVÉS DE FILMES OU VÍDEOS		_____	

60. QUANDO OS PROFESSORES, NA ESCOLA, FALAM SOBRE SEXUALIDADE:

1. PARECEM NÃO ESTAR MUITO À VONTADE	
2. CONVERSAM NATURALMENTE SOBRE O ASSUNTO	
3. PARECEM NÃO SABER MUITO DO ASSUNTO	
4. ELES NÃO FALAM SOBRE ISSO	
5. OUTROS: _____	

61. QUANDO A ESCOLA TRATA DO ASSUNTO SEXUALIDADE, SEUS COLEGAS:

1. FALAM NATURALMENTE SOBRE ISTO		4. FICAM INTERESSADOS	
2. PARTICIPAM DA DISCUSSÃO		5. OUTROS: _____	
3. FAZEM GRAÇA E RIEM (PELO MENOS ALGUNS)		_____	

62. O que você acha da prática de sexo antes do casamento?

1. PREPARA O JOVEM PARA A VIDA A DOIS		5. É PECADO	
2. É IMPORTANTE PARA OS RAPAZES		6. É IRRESPONSABILIDADE	
3. É IMPORTANTE PARA AS MOÇAS		7. OUTRO: _____	
4. DESVALORIA A PESSOA		_____	

63. O que você pensa da prática de sexo seguro?

1. CAMISINHA INCOMODA E ABORRECE		4. SE AS PESSOAS SE AMAM, PRÁ QUE CAMISINHA?	
2. ANTICONCEPCIONAL SÓ PRÁ QUEM TROCA DE PARCEIRO		5. ISSO AINDA NÃO ME PREOCUPA	
3. SEM CAMISINHA NÃO!		6. OUTROS: _____	

64. O QUE VOCÊ ACHOU DESTE QUESTIONÁRIO?

DESEJAMOS AGRADECER, NOVAMENTE, POR SUA PARTICIPAÇÃO!

ANEXO B

DADOS CENSITÁRIOS

INDIVÍDUO Nº _____ ESCOLA: _____ REGIÃO: _____

- IDADE: _____ SEXO: _____ SÉRIE: _____

- MORA COM QUEM? _____ TRABALHA? _____

- FAZENDO O QUÊ? _____

- COMO VOCÊ VEM E VOLTA DA ESCOLA?

-

VOCÊ MORA PERTO OU LONGE DA ESCOLA? EM QUAL BAIRRO?

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1) O QUE VOCÊ E SEUS COLEGAS CONVERSAM SOBRE A VIOLÊNCIA AQUI NA ESCOLA?

2) QUAIS SÃO OS TIPOS DE VIOLÊNCIA QUE VOCÊS NOTAM, PERCEBEM, VÊM AQUI NA ESCOLA?

3) PODERIA ME CONTAR, DAR UM EXEMPLO DE UMA SITUAÇÃO QUE ACHOU VIOLENTA E QUE TENHA OCORRIDO NA ESCOLA?

4) QUE TIPO DE PESSOAS OU DE GRUPOS DE PESSOAS LHE PREOCUPAM, VOCÊ SENTE MEDO AQUI NA ESCOLA?

5) POR QUÊ?

6) COMO É UMA PESSOA AGRESSIVA AQUI NA ESCOLA?

7) QUAL O MOMENTO, QUAL HORA QUE VOCÊ MAIS SE PREOCUPA, SENTE MEDO AQUI NA ESCOLA? POR QUÊ?

8) QUAL O LUGAR AQUI NA ESCOLA QUE MAIS LHE PREOCUPA, QUE VOCÊ SENTE MAIS MEDO? POR QUÊ?

9) COMO SEUS PROFESSORES COSTUMAM AGIR QUANDO ACONTECEM SITUAÇÕES VIOLENTAS AQUI NA ESCOLA?

10) COMO VOCÊ ACHA QUE ACONTECE, COMO VOCÊ SENTE, VOCÊ VÊ, OBSERVA O RELACIONAMENTO ENTRE PROFESSORES E ALUNOS? VOCÊ ACHA QUE HÁ VIOLÊNCIA NESSES RELACIONAMENTOS?

11) QUANDO VOCÊ E SEUS COLEGAS CONVERSAM QUE SUGESTÕES VOCÊS PENSAM QUE DARIAM CERTO PARA ACABAR OU DIMINUIR A VIOLÊNCIA ESCOLAR?

12) O QUE MAIS VOCÊ GOSTARIA DE FALAR SOBRE TUDO ISSO QUE CONVERSAMOS OU QUE EU NÃO TENHA LHE PERGUNTADO?

ANEXOS C e D

Codificação das variáveis

SEXO		IDADE		SÉRIE	
1	Masculino	1	11 anos	1	5ª Série
2	Feminino	2	12 anos	2	6ª Série
		3	13 anos	3	7ª Série
		4	14 anos	4	8ª Série
		5	15 anos		

Distribuição dos sujeitos por sexo, idade e série

SUJEITO	SEXO	IDADE	SÉRIE
1	1	1	2
2	2	2	2
3	2	5	2
4	1	4	2
5	1	3	2
6	1	1	1
7	2	2	1
8	1	4	3
9	2	3	3
10	2	5	4
11	2	1	1
12	1	2	1
13	1	3	2
14	1	4	2
15	2	5	4
16	2	1	1
17	1	3	1
18	2	2	1
19	2	4	3
20	2	5	4
21	2	1	2
22	1	2	2
23	2	3	2
24	2	4	2
25	1	5	2
26	1	1	3
27	2	2	3
28	1	3	3
29	2	4	4
30	1	5	4
31	2	1	1
32	1	4	2
33	1	2	3
34	2	3	3
35	1	5	3
36	1	5	4
37	1	2	2
38	2	3	2
39	2	4	4
40	1	1	1

ANEXO E