

UFRRJ

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO
MULTIDISCIPLINAR**

**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS
POPULARES**

DISSERTAÇÃO

**VIOLÊNCIA E ESCOLA: LEITURAS DE JOVENS DE
UMA ESCOLA PÚBLICA DE BELFORD ROXO**

Tatiane Pacheco de Mattos

2018



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**VIOLÊNCIA E ESCOLA: LEITURAS DE JOVENS DE UMA ESCOLA
PÚBLICA DE BELFORD ROXO**

TATIANE PACHECO DE MATTOS

Sob a Orientação da Professora
Sandra Regina Sales

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica, RJ
Dezembro de 2018

370.71098153
M444v
T

Mattos, Tatiane Pacheco de
Violência e escola : leituras de jovens de uma
escola pública de Belford Roxo / Tatiane Pacheco de
Mattos. - 2018.
106 f. : il.

Orientador: Sandra Regina Sales.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação
em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares.
Bibliografia: f. 100-103.

1. Escolas públicas - Belford Roxo (RJ) - Teses.
2. Jovens e violência - Belford Roxo (RJ) - Teses.
3. Prática de ensino - Teses. I. Sales, Sandra
Regina. 1968-. II. Universidade Federal Rural do
Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada por Luiz Fernando C. da S. Cavalcante (CRB7/4693)

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil - (CAPES) – Código de Financiamento 001”.

“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Finance Code 001”.

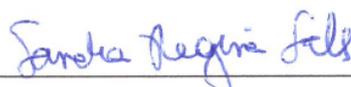
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

TATIANE PACHECO DE MATTOS

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

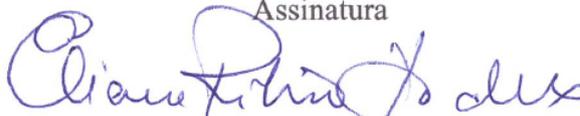
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 19/12/2018.

Assinatura



Sandra Regina Sales. Dr.^a UFRRJ

Assinatura



Eliane Ribeiro. Andrade. Dr.^a UNIRIO

Assinatura



Carlos Roberto de Carvalho. Dr. UFRRJ

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa aos profissionais da educação, que apesar de todos os entraves postos, continuam lutando dia após dia, por um projeto real de democracia na sociedade.

AGRADECIMENTOS

À Deus, Aquele que tem me sustentado todas as vezes que penso em desistir dessa luta que nos leva ao esgotamento de todos os aspectos, desde o físico, passando pelo social e o intelectual.

Aos estimados professores que compuseram a banca, aos quais foram muito companheiros em entender aquilo que me incomodava, direcionando-me de forma muito coerente para a retirada de vícios que eu havia adquirido ao longo do meu desenvolvimento. Com caráter exclusivo, para a professora Sandra Sales que se dedicou sem medida nesse processo de reflexão das ideias prematuras colocadas por mim.

Aos amigos Tiago Dionísio, Vitor Leandro e Adriana Nascimento que dedicaram aquilo que socialmente ou individualmente se tem mais valor: o tempo. Vocês foram grandes incentivadores nesta minha caminhada.

Não menos importante, agradeço a minha família. Esse núcleo tão importante para a minha estrutura, formado por pessoas que me mostram a todo tempo a falência do discurso da meritocracia, pois sem eles, sem a assistência de cada um, eu não conseguiria concluir muitas etapas da minha vida.

Ele Não

*Uma manhã, eu acordei
E ecoava: ele não, ele não, não, não
Uma manhã, eu acordei
E lutei contra um opressor
Somos mulheres, a resistência
De um Brasil sem fascismo e sem horror
Vamos à luta, pra derrotar
O ódio e pregar o amor*

Simone Soares e Flavia Simão

RESUMO

MATTOS, Tatiane Pacheco de. **Violência e Escola: Leitura de Jovens de uma Escola Pública de Belford Roxo**. 2018. 105p. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar / PPGEduc / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2018.

Esta pesquisa busca analisar a violência que ocorre em uma das comunidades do município de Belford Roxo, a partir das impressões e percepções dos jovens concluintes do Ensino Médio de 2017, do Colégio Estadual Paulo Freire. No caminho do processo de investigação ocorrem desdobramentos desta violência, necessitando assim, que sejam criadas categorias de análise: violência externa (ocorrida no entorno da escola) e violência interna (manifestada dentro da escola), esta última com as subcategorias de violência na escola, contra a escola e da escola. Para isso, abordaremos o conceito de juventude e juventudes entrelaçando com alguns rótulos recebidos pelo coletivo, ora como perigosa relacionando a violência, ora com uma potência para a sociedade. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e documental. Sua abordagem possui características não somente qualitativa, justamente pela quantidade de questionários mistos utilizados, sendo necessário recorrer ao programa estatístico R-project, versão 3.4.3 por meio do Microsoft Excel que permitiu a análise das respostas. Conclui-se que, a violência externa e violência interna são termos indissociáveis, ou seja, são fenômenos imbricados entre si. Ao modo que a primeira ocorre em termos rotineiros ou circunstanciais, a segunda também se manifesta de igual forma por meio de práticas pedagógicas engessadas, sendo o negro reconhecido como a maior vítima da violência independente do lado que estiver, dentro ou fora, da instituição escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Violência, Juventudes, Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

MATTOS, Tatiane Pacheco de. **Violence and School: Young People Reading at Belford Public School Purple**. 2018. 105p. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar / PPGEduc / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2018.

This research seeks to analyze the violence that occurs in one of the communities of the municipality of Belford Roxo, based on the impressions and perceptions of the young graduates of the High School of 2017, Paulo Freire State College. In the process of investigation, there are unfoldings of this violence, thus necessitating the creation of categories of analysis: external violence (occurring around school) and internal violence (manifested within the school), the latter with subcategories of violence in the school, against school and school. For this, we will approach the concept of youth and youths intertwining with some labels received by the collective, sometimes as dangerous relating violence, or with a power for society. The methodology used was the bibliographical and documentary research. Its approach has not only qualitative characteristics, precisely due to the number of mixed questionnaires used, it is necessary to use the R-project statistical software, version 3.4.3 through Microsoft Excel, which allowed the analysis of the answers. We conclude that external violence and internal violence are inseparable terms, that is, they are interwoven phenomena. As the former occurs in routine or circumstantial terms, the latter also manifests itself in the same way through embedded pedagogical practices, the Negro being recognized as the greatest victim of violence regardless of the side that is inside or outside the school institution.

Key-words: Violence, Youth, Pedagogical Practices.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – IDEB - Resultados e Metas do Colégio Estadual Paulo Freire	16
Tabela 2 – Número de escolas fechadas e alunos sem aula por comunidade no Rio, em 2017.	21
Tabela 3 – Dias de intercorrências e interrupções das aulas na comunidade do Colégio Estadual Paulo Freire	23
Tabela 4 – Subcategorias da Violência na escola.....	30
Tabela 5 – Subcategorias da Violência contra a escola.....	33
Tabela 6 – Subcategorias da Violência da escola.....	34
Tabela 7 – Assuntos que as juventudes gostariam de discutir com pais ou responsáveis e amigos, e assuntos considerados mais importantes para serem discutidos pela sociedade.	41
Tabela 8 – Relação da quantidade de jovens do EM por ano de escolaridade x quantidade de questionários devolvidos.	57
Tabela 9 – Análise descritiva do perfil demográfico da juventude do C E Paulo Freire.	58
Tabela 10 – Análise descritiva do perfil demográfico dos jovens da cidade de Belford Roxo.....	60
Tabela 11 – Análise descritiva do perfil demográfico dos jovens de 15 a 24 anos da cidade de Belford Roxo que não sabem ler e escrever.	62
Tabela 12 – Segundo os jovens do EM do CE Paulo Freire:	65
Tabela 13 – Análise descritiva das reprovações relacionadas, ou não, à escola.	66
Tabela 14 – Segundo os jovens do CE Paulo Freire: análise descritiva dos dados relacionados as funções remuneradas.	67
Tabela 15 – Segundo os jovens do EM do C E Paulo Freire:	71
Tabela 16 – Dados dos tipos de violências presenciadas,	73
Tabela 17 – Dados sobre as causas da violência, segundo os jovens do EM do C E Paulo Freire.	75
Tabela 18 – Análise descritiva das possíveis soluções para diminuição da violência,	77
Tabela 19 – Análise descritiva das possíveis contribuições da escola	79
Tabela 20 – Análise descritiva das maiores vítimas da violência,	81
Tabela 21 – Variáveis que a violência na escola se relacionam:.....	84
Tabela 22 – Representações de violência contra a escola:	88
Tabela 23 – Violência da escola: dados, segundo os jovens do EM do C E Paulo Freire.	91

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Abrangência da violência na escola, segundo Vóvio, et al (2016) e Marra (2007).	31
Figura 2 – População residente de Belford Roxo, por cor ou raça e sexo.....	62

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Análise descritiva do perfil demográfico dos jovens da cidade de Belford Roxo.	60
Gráfico 2 – Análise descritiva das reprovações relacionadas, ou não, à escola.	66
Gráfico 3 – Dados dos jovens do C E Paulo Freire, relacionados a trabalho e profissionalização.	68
Gráfico 4 – Análise das três primeiras palavras apontadas pelos jovens	72
Gráfico 5 – Dados dos jovens do EM do C E Paulo Freire,.....	74
Gráfico 6 – Análise dos dados sobre causas sociais e para além do social da violência.....	76
Gráfico 7 – Possíveis soluções imaginadas para diminuição da violência,.....	78
Gráfico 8 – Análise descritiva das possíveis contribuições da escola para diminuição da violência,...	80
Gráfico 9 – Análise descritiva do perfil das maiores vítimas da violência.	81
Gráfico 10 – Análise descritiva dos motivos da violência na escola,	85
Gráfico 11 – Análise descritiva das representações da violência na escola,	87
Gráfico 12 – Perfil da violência na escola, segundo os jovens do EM do C E Paulo Freire.....	87
Gráfico 13 – Perfil da violência contra a escola, segundo os dados dos jovens do EM do C E Paulo Freire.	88
Gráfico 14 – Violência contra a escola: dados, segundo os jovens do EM do C E Paulo Freire.	89
Gráfico 15 – Análise descritiva: jovens que não percebem a violência da escola.	92
Gráfico 16 – Análise descritiva: jovens que percebem a violência da escola.	92
Gráfico 17 – Análise descritiva: formas de violência da escola, segundo os jovens do EM do C E Paulo Freire.	93

LISTA DE SIGLAS

- AAGE - Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar.
- ALERJ – Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro.
- EM – Ensino Médio.
- GIDE - Gestão Integrada da Escola.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
- IDH – Índice de Desenvolvimento Humano.
- IDHM- Índice de Desenvolvimento Humano Municipal.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa.
- MEC – Ministério da Educação.
- MUSPE - Movimento Unificado dos Servidores Públicos Estaduais do Rio de Janeiro.
- PIB – Produto interno Bruto.
- PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.
- PNUD –Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.
- SEEDUC - Secretaria de Educação do Estado.
- SNJ – Secretaria Nacional de Juventude.
- TALIS – Teaching and Learning International Survey.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – VIOLÊNCIA E ESCOLA	20
1.1 – Como a violência escolar (não) é noticiada.....	20
1.2 – Violência e escola.....	26
1.2.1 – Violência externa.....	26
1.2.2 – Violência interna	28
1.2.2.1 – Violência na escola.....	29
1.2.2.2 – Violência contra a escola.....	32
1.2.2.3 – Violência da escola.....	33
CAPÍTULO 2 – JUVENTUDE E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS	38
2.1 – Que juventude?.....	38
2.2 – Juventude e educação	42
2.3 – Juventudes: desafios e perspectivas	45
2.3.1 – Juventude perigosa	46
2.3.2 – Juventude: Protagonismo ou participacionismo?	49
CAPÍTULO 3 – RESULTADOS DA PESQUISA	52
3.1 – Percursos metodológicos.....	53
3.2 – Análise dos Conteúdos	57
3.2.1. – Sobre a violência externa	58
3.2.1.1. – Categorias: faixa etária e gênero	59
3.2.1.2. – Classificação racial, rendimento escolar e ocupação	61
3.2.1.4. – Soluções e contribuições da escola imaginadas	76
3.2.1.5. – Grupos minoritários: vítimas da violência	80
3.2.2. – Sobre a violência interna	82
3.2.2.1. – Violência na Escola.....	85
3.2.2.2. – Violência contra a Escola.....	88
3.2.2.3. – Violência da Escola.....	90
CONCLUSÃO	94
BIBLIOGRAFIA	100
ANEXO I	104
ANEXO II	105

INTRODUÇÃO

Esta dissertação, além de ser o resultado de uma jornada de pesquisa durante o mestrado acadêmico, é, primeiramente, produto das minhas inquietações e frustrações enquanto orientadora educacional de uma escola da Rede Estadual localizada na periferia do município de Belford Roxo, que (re)existe em condições vulneráveis, pelo fato da comunidade no entorno estar marcada pela desigualdade no que se refere às condições sociais, políticas e econômicas.

Nesta pesquisa o conceito de vulnerabilidades e relaciona com as ideias de Paschoal e Marta (2012, p. 221) nas quais:

Os grupos vulneráveis podem se constituir num grande contingente numericamente falando, podendo ser definidos os seus componentes, como sendo o conjunto de pessoas pertencentes a uma minoria em sentido político, que por motivação diversa, tem acesso, participação e/ou oportunidade igualitária dificultada ou vetada, a bens e serviços universais disponíveis para a população, como ocorre com os idosos, as crianças, as mulheres e com as pessoas com deficiência.

É possível estender essa concepção também aos professores da escola, os quais participam solidariamente deste cenário de vulnerabilidade. Sendo assim, em homenagem a eles, e aos alunos, e para cumprir as exigências do protocolo de ética na pesquisa resolvi denominá-la como Colégio Estadual Paulo Freire, por compreender o ato de resistência em insistir em uma educação de qualidade pautada nos valores democráticos da sociedade brasileira, entre tantas outras contribuições.

Enquanto estive à frente da coordenação pedagógica, por um período de aproximadamente um ano e meio, e também na função de orientadora educacional, em que fui nomeada há cerca de um ano e meio na mesma unidade escolar, pude vivenciar junto aos alunos do Ensino Médio situações do cotidiano, a exemplo da interrupção do dia letivo sob o comando do narcotráfico e das operações entre policiais que impactam a rotina da escola e afetaram o bem-estar dos jovens envolvidos no processo educacional.

Assim, este trabalho nasce no contexto de insatisfação gerada pela crise atual do governo estadual do Rio de Janeiro, especialmente frente ao funcionalismo público estadual, sendo até retratada na grande mídia do Estado e do país, com salários e o 13º salário atrasados, o que culminou na distribuição de cestas básicas através do Movimento Unificado dos Servidores Públicos Estaduais do Rio de Janeiro (MUSPE).

Tal contexto de crise aprofundou ainda mais a vulnerabilidade dos profissionais da educação e dos alunos aos riscos originados pelas ausências de políticas públicas na comunidade em que a escola se localiza, tais como saneamento básico, postos de saúde com atendimento satisfatório, creches para acolher e atender crianças com até 3 anos de idade e,

sobretudo, a violência local imposta pelo narcotráfico, acarretando o convívio com constantes tiroteios e o fechamento rotineiro de escolas.

Para acompanhar e orientar a gestão da escola, a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC) tem em sua estrutura técnica a figura do Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar (AAGE), antes vinculado à extinta Gestão Integrada da Escola (GIDE), esse agente tem como principal tarefa fazer visitas periódicas às escolas com o objetivo de verificar se a política da SEEDUC está sendo cumprida.

Em uma dessas visitas à unidade de ensino na qual trabalho, a AAGE fez cobranças à equipe diretiva da unidade escolar acerca de uma educação de qualidade que se restringisse ao alcance da meta do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), projetado pelo Ministério da Educação (MEC).

A unidade escolar participa desde 2005 do quadro do IDEB, sendo esse considerado pelo MEC como um sistema nacional de avaliação da qualidade da educação básica no país. Para a escala de mensuração do nível de qualidade utilizam-se parâmetros de 0 a 10, sendo projetado para o Brasil a média 6,0 para os anos iniciais do Ensino Fundamental, 5,5 para os anos finais do Ensino Fundamental e 5,2 para o Ensino Médio até o ano de 2021 (BRASIL, 2014).

Atualmente o IDEB da instituição de ensino pesquisada está abaixo do que foi projetado para o Brasil. Na Tabela 1, podemos observar o quão distante se encontra a meta para o ano de 2021.

Tabela 1 – IDEB - Resultados e Metas do Colégio Estadual Paulo Freire

IDEB 9º ano do Ensino Fundamental														
IDEB Observado							Metas Projetadas							
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
3,6	2,1	2,3	2,2	2,9	3,1	3,3	3,6	3,8	4,0	4,4	4,8	5,1	5,3	5,6

Fonte: Portal INEP/IDEB – Resultados e Metas.

Mesmo com as oscilações dos resultados apresentados, podemos observar um tímido progresso que não é reconhecido pelo Estado através da AAGE. Considero necessário trazer esta escola, que é o *locus* da pesquisa, para imaginário coletivo a fim de que possamos compreender de onde, de quem e de qual juventude estarei abordando ao longo desta pesquisa.

Com um olhar mais debruçado sobre esta comunidade, percebe-se que o C. E. Paulo Freire é o único a atender o 2º segmento de Ensino Fundamental e Ensino Médio, pois a outra unidade de ensino mais próxima e com o mesmo nível de ensino localiza-se a 10 km de distância e atende a outro bairro/comunidade.

Visto o contexto atual de violência, com as pessoas buscando primeiramente zelar pela segurança e pela vida, eu via como utópica a cobrança desenfreada da SEEDUC, através da AAGE, para o alcance da meta projetada pelo IDEB.

Com o objetivo inicial de investigar as consequências da violência local e contígua no rendimento dos alunos, e através da mensuração apontada pelo IDEB e pelo nível de proficiência da Prova Brasil¹, iniciei um processo de estudos para compreender o que me parecia irreconciliável: melhorar os resultados do IDEB em um contexto que, no meu entendimento, dificultava o processo de ensino-aprendizagem.

Nas trocas com pares, reunida em grupos de estudos, busquei refletir sobre outros aspectos que poderiam influenciar no baixo rendimento dos alunos, elencando a falta de professores, falta de recursos, precariedade na distribuição de merenda e problemas estruturais. Comecei a problematizar em que medida a violência se torna fator determinante para impactar no rendimento dos alunos.

Neste caminho, me percebi em um movimento que buscava legitimar minhas próprias ideias para justificar que o maior problema da escola, e que impedia o processo de ensino-aprendizagem, era a violência externa imposta pelo narcotráfico. Tinha como hipótese fundamental a ideia de que a escola tem o narcotráfico como principal forma de violência. A segunda hipótese com a qual trabalhava era de que a violência interna seria reflexo da violência externa vivenciada pelos alunos e pela comunidade escolar.

Fazendo agora este exercício do caminho inverso, sigo não mais com as minhas lentes e trago outras para o processo investigativo, ou seja, as concepções que os alunos possuem sobre violência. Assim, neste processo, estabeleci como objetivos da pesquisa: investigar a compreensão sobre violência dos jovens do Ensino Médio de uma escola localizada em uma comunidade dominada por narcotraficantes, no município de Belford Roxo. Além disso, delineei como objetivos identificar que tipo de violência externa esses jovens percebem na escola e compreender que tipo de violência interna ocorre nas dependências da escola.

Apesar de a escola atender também ao segundo segmento do Ensino Fundamental, a opção na pesquisa pelo Ensino Médio foi motivada pela concordância com as considerações de Corti (2002) que indicam que os alunos do Ensino Médio constitui o grupo que enfrenta maiores desafios no cotidiano, tanto na escola quanto na sociedade, pelas cobranças que

¹ Segundo o Portal do Ministério da Educação, a Prova Brasil é uma avaliação diagnóstica, em ampla escala que é desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Seu objetivo é avaliar o nível de qualidade do ensino por meio de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em 28/11/2018.

recebem do entorno, visto que esses jovens são comumente mais assediados pelo narcotráfico, e por motivos de subsistência familiar necessitam ingressar o quanto antes no mercado de trabalho – formal e/ou informal – tendo muitas vezes que evadir-se da escola. Além disso, a maioria desses jovens das comunidades carentes são as principais vítimas da violência, seja por parte dos agentes do Estado ou ainda do crime organizado.²

A metodologia da pesquisa fundamenta-se no que Minayo (2001, p. 26) denomina ciclo da pesquisa, ou seja, “um processo de trabalho em espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações”.

Esse processo tem início na fase exploratória que é o período dedicado à construção do projeto de investigação: faz-se o levantamento de informações sobre o objeto, a metodologia pertinente e os possíveis pressupostos teóricos. Entrelaçado a essa fase, ocorre o trabalho de campo, que pressupõe o levantamento bibliográfico e documental em articulação com as técnicas de coleta de dados, possibilitando a “confirmação ou refutação de hipóteses e construção de teorias” (IDEM).

Minayo considera que o tratamento do material nos conduz à análise do conteúdo, “produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aporta de singular como contribuição” (IDEM). Segundo a autora, todas as etapas são interligadas e se complementam e, pelo caráter cíclico, nunca se encerram.

Busquei as concepções da juventude sobre violência externa e sobre violência interna caracterizadas por Vóvio, et al(2016) como violência na escola, da escola e à escola através de um conjunto de procedimentos que ocorreram simultaneamente. Realizei o levantamento bibliográfico sobre violência (ABRAMOWAY, 2002; WAISELFISZ, 2014), violência escolar (GUIMARÃES, 2003; MARRA, 2007) e sobre o perfil da juventude relacionada com à educação e à violência (CARRANO, 2008; CORTI, 2002; DAYRELL,2007; KOURY, 2011).

Analisei o Projeto Político Pedagógico de 2017 do C E Paulo Freire e os registros das experiências que acumulei como coordenadora pedagógica e orientadora educacional na instituição. Além disso, apliquei e analisei dois questionários mistos (**Erro! Fonte de eferência não encontrada.**S I e II) e anônimos com 173 jovens matriculados no Ensino

² Sobre a vulnerabilidade dos jovens moradores das periferias, fazer leitura de: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/jovens-negros-sao-mais-vulneraveis-a-violencia-no-brasil-8328.html>>. Acesso em 29/11/2018.

Médio. Tive como devolutiva 123 questionários sobre violência externa e 110 sobre violência interna.

No questionário sobre violência externa, nas questões relacionadas ao perfil do jovem, criei categorias de idade, gênero, classificação racial, rendimento escolar e ocupações. Em seguida, correlacionei essas informações com as categorias da segunda seção deste mesmo questionário, que evidenciam as impressões da juventude sobre a violência externa, as soluções imaginadas e grupos vítimas desta violência.

O questionário sobre violência interna foi estruturado de forma diferente. Nele, analisei as respostas dos informantes nas categorias violência na escola, violência à escola e violência da escola (VÓVIO, et al, 2016). Nesse processo, percebi o quanto a unidade educacional pode assumir, em grande medida, o papel de opressora e autora da violência à juventude da periferia.

Neste momento, meu olhar reflexivo rompe com a visão similar a de um paraquedista, que enxerga o mar apenas como uma imensa camada azul de água. Passo então a experimentar a visão de um mergulhador, que percebe as cores que o mar possui para além da faixa azul. Assim, percebi que apenas as 20 horas semanais em dias alternados, no mesmo prédio e turnos, eram grandes limitadores do entendimento sobre violência.

No que tange à organização, esse trabalho é composto por três capítulos, além desta introdução e das conclusões. No primeiro capítulo, apresento como a violência na escola (não) é noticiada, apontando as categorias violência externa e violência interna, sendo esta última com 3 subcategorias; violência na escola, contra a escola e da escola. Na sequência são abordados os conceitos de juventude e juventudes, relacionando com a escola, desafios, e perspectivas. Abordando ainda os estereótipos recebidos pela sociedade. O terceiro capítulo analisa os resultados das repostas dos jovens informantes que participaram respondendo os questionários.

Após revisão dos conceitos e análise dos resultados da pesquisa, compreendo que a violência externa e a violência interna são termos indissociáveis, ou seja, são conceitos imbricados entre si. Ao modo que a primeira ocorre em termos rotineiros ou circunstanciais, a segunda também se manifesta de igual forma por meio de práticas pedagógicas engessadas.

CAPÍTULO 1 – VIOLÊNCIA E ESCOLA

Este capítulo apresenta formas de violência não tão perceptíveis pela sociedade, ou por uma parcela dessa, contidas em nosso cotidiano. Os dados aqui reunidos revelam como a violência atravessa o campo educacional e anuncia suas configurações e formas de manifestos no entorno da escola e no seu interior. Para tal, reuni estudos acadêmicos, notícias veiculadas em jornais de grande circulação no Rio de Janeiro e pesquisa na cidade de Belford Roxo, região pertencente à Baixada Fluminense.

É justamente nesse recorte que busco analisar a visibilidade que a violência escolar ganha, ou não, na mídia. Tal questão perpassa por algumas variáveis, tais como os interesses administrativos de quem gerencia uma sociedade e uma unidade escolar, e a preconização de territórios relacionada à hierarquização de vidas.

1.1 – Como a violência escolar (não) é noticiada

São frequentes as notícias sobre como a violência interfere no cotidiano escolar do Rio de Janeiro. Um exemplo disso é a matéria intitulada “A violência como parte da rotina de escolas do Rio”³ que tratou do protesto pela morte de uma aluna, vítima de “bala perdida” por conta de conflitos no âmbito do narcotráfico dentro de uma escola na comunidade de Acari, na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, em 3 de abril. No texto, uma informação chama a nossa atenção, o jornalista destaca que “o fechamento de escolas é comum em meio à violência nas comunidades mais pobres”. E completa citando a ausência do poder do Estado e de políticas públicas como principais incentivos à presença de outros poderes nas comunidades, o que não tem oferecido a segurança mínima dos alunos e dos profissionais, tendo como consequência o fechamento das escolas.

Numa simples busca na internet sobre o tema “violência” encontramos inúmeras as notícias sobre esse cotidiano de violência. A matéria acima, publicada em abril de 2017, denuncia que os “confrontos levaram ao fechamento de colégios da cidade em 157 dos 200 dias letivos em 2016”.

A matéria trata de um protesto pela morte de uma aluna em 3 de abril, mais uma vítima de “bala perdida” por conta de conflitos no âmbito do narcotráfico dentro de uma escola na comunidade de Acari, o que levou ao fechamento do colégio. A matéria informa que

³ Revista Carta Capital, matéria publicada em 22/04/2017, por Roberta Jansen. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/a-violencia-como-parte-da-rotina-de-escolas-do-rio>>. Acesso em 07/07/2017.

“o fechamento de escolas é comum em meio à violência nas comunidades mais pobres”. A matéria cita, ainda, a ausência do poder do Estado e de políticas públicas como principais incentivos à presença de outros poderes nas comunidades e a solução tem sido fechar as escolas para a segurança dos alunos e dos profissionais.

Em outra notícia do Portal Jornal Extra, de 13 de março de 2017, a manchete se refere às escolas municipais do Rio de Janeiro, dizendo que “a cada dia letivo, três escolas fecham por causa de tiroteios”. Frente à situação rotineira que expõe alunos e profissionais, a Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro delegou ao diretor de cada unidade escolar a decisão de fechar ou permanecer com a escola aberta.

O que pode ser percebido nesta matéria é a omissão por parte da Secretaria de Municipal de Educação em se envolver com a questão vivenciada por alunos e profissionais, cabendo ao diretor a responsabilidade por ações a serem desenvolvidas para manter a segurança de todos, mesmo sendo uma instituição de esfera pública municipal.

O Portal de notícias também traz o levantamento da rotina de violência no início do ano de 2017:

Tabela 2 – Número de escolas fechadas e alunos sem aula por comunidade no Rio, em 2017.

	Escolas fechadas	Alunos sem aula
Fevereiro		
Maré	26	8.787
Cidade de Deus	12	1.653
Fogueteiro	1	162
Acari	1	191
Vila Kennedy	1	201
Anchieta	1	129
Março		
Maré	14	4.915
Cidade de Deus	4	1.061
Manguinhos	2	585
SantaTereza	1	120
Chapadão	1	99
Tijuca	1	170

Fonte: Portal Jornal Extra, matéria do dia 13/03/2017.

Os dados publicados na primeira quinzena do mês de março já são significativos. Ainda nas buscas pela internet, chamou a minha atenção uma matéria publicada pelo Portal

G1⁴ intitulada “Violência no Rio fecha escolas mais de 60 vezes em apenas 22 dias letivos. Nas favelas da Maré, o problema atingiu 40 escolas em fevereiro e em março. PM informou que operações são planejadas buscando minimizar os riscos”. A matéria do Portal G1 ressalta que a Polícia Militar tem planejado as operações a fim de minimizar os impactos, porém, analisando as reportagens é possível perceber que essa assertiva permanece apenas no campo do discurso das autoridades. Com a magnitude das reportagens, pode-se dizer que a violência assume escalas maiores, e com ampliação no contrabando de armas, oprime cada vez mais as pessoas que passam a ter medo.

De acordo com Soares (2000, p. 29) “hoje, em cidade como o Rio de Janeiro, as relações entre bandidos e população, nos bairros pobres e nas favelas, são antes de mais nada tirânicas, apoiadas na difusão do terror”, principalmente na década onde acompanhamos os noticiários sobre a Chacina de Acari em 1990, da Candelária em 1993 e Vigário Geral 1993 (SOUZA, 2012).

Embora a mídia, em algumas situações, intensifique a criminalidade e a violência para além do real, exercendo influência no imaginário da população (KAHN *apud* ABRAMOWAY, 2006), a acentuação da violência escolar, sobretudo em regiões periféricas, pode ser vista rotineiramente nos noticiários que relatam confrontos entre a polícia e o narcotraficante no entorno das instituições de ensino. Tal fato acaba por interferir na rotina de escolas localizadas em comunidades, gerando conflitos que envolvem alunos e professores nas salas de aulas e/ou nas dependências da escola.

Como demonstrado, rotineiramente os telejornais e outros veículos midiáticos têm noticiado casos que envolvem a violência nos arredores de escolas. Tal situação provoca preocupação para além das secretarias de segurança e passa a estar presente nas discussões do campo da educação. Não são raras as reportagens com falas de professores e pais de alunos relatando as ocasiões de interrupção de dias letivos por conta do impacto da violência.

Entretanto, essa violência anunciada pela mídia parece ter caráter seletivo, pois as notícias de escolas que vivem situações de conflitos referem-se em sua maioria aos episódios ocorridos na cidade do Rio de Janeiro, ou seja, há uma cobertura com pouco destaque para as situações semelhantes nos outros municípios do Estado, particularmente os municípios que compõe a Baixada Fluminense⁵. Essa falta de visibilidade para região, e em específico da

⁴ Matéria publicada em 15/03/2017.

⁵ É possível conferir em: <https://extra.globo.com/casos-de-policia/guerra-entre-faccoes-rivais-fecha-escolas-de-belford-roxo-pelo-terceiro-dia-seguido-22603878.html>; <https://extra.globo.com/noticias/educacao/baixada-fluminense-tem-os-piores-indices-de-aprendizagem-do-estado-23051862.html>;

cidade de Belford Roxo, pode passar a falsa ideia de que as escolas não são fechadas e que os dias letivos não são interrompidos por conta dos confrontos entre policiais e narcotraficantes.

Além da falta de atenção da grande mídia sobre o fechamento de escolas na Baixada Fluminense, é possível que essa ausência de visibilidade quanto à interrupção dos dias letivos nas escolas estaduais de Belford Roxo, tenha raízes na Resolução SEEDUC nº 5505 de 03 de janeiro de 2017. Essa Resolução estabelece o calendário escolar para o ano de 2017, instituindo procedimentos para o cumprimento do ano letivo escolar.

Colocando sobre o diretor a responsabilidade de garantir os 200 dias letivos previstos na LDB nº 9394/96 e também prevê que nas situações em que os dias letivos forem interrompidos é necessário a reposição das aulas. Tal medida pode explicar o fato da não oficialização de suspensão das aulas, por parte dos diretores escolares, uma vez que isso implica na adoção de medidas impopulares, como a reposição de aulas aos sábados. Sendo assim, não há registros oficiais na mídia, nem na Secretaria de Educação, de que a violência local tendo sido um agente impeditório do funcionamento da escola.

Tabela 3 – Dias de intercorrências e interrupções das aulas na comunidade do Colégio Estadual Paulo Freire

Meses do ano	2015	2016	2017
Janeiro	Férias escolares	Férias escolares	Férias escolares
Fevereiro	0	18 e 19	0
Março	4 e 31	Greve dos servidores	13 e 19
Abril	0	Greve dos servidores	0
Maio	28 e 29	Greve dos servidores	17 e 22
Junho	15, 16, 17 e 23	30	20
Julho	Recesso escolar	0	Recesso escolar
Agosto	27	Recesso escolar	0
Setembro	4	25	0
Outubro	19 e 28	0	02, 19, 23, 25
Novembro	6 (1)	1 e 24	01, 28
Dezembro	0	6	0
Total	13	7	11

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir dos Livros de Ocorrência.

Embora não seja noticiado na grande mídia, o fechamento de escolas de Belford Roxo e, mais especificamente na comunidade onde o C.E. Paulo Freire se localiza, é muito

frequente. E pude identificar as tensões e situações de conflitos mantidas pelo narcotráfico através da leitura dos livros de ocorrências mantido na escola.

Nesses livros realizam-se os registros com data, horário e motivo das saídas antecipadas dos alunos, com a assinatura do responsável. Analisando os livros de ocorrências dos anos de 2015, 2016 e 2017 pude identificar os dias letivos em que os responsáveis foram buscar os alunos na escola devido às intercorrências na comunidade entre grupos de narcotraficantes, e entre policiais e narcotraficantes:

Como se pode observar no ano de 2015, dos doze meses, um é referente a férias escolares e dos demais onze meses de aula, apenas abril, julho e dezembro não foram interrompidos pela violência na comunidade. Em 2016, dos doze meses do ano, um mês foi de férias escolares, três foram de greve aderida por 90% dos professores, e sete meses foram com aula, dos quais, em cinco ocorreram problemas de violência na comunidade. Em 2017, excluindo o mês de férias e de recesso, cinco meses somam 11 dias de intercorrências devido à violência.

Cabe destacar que, embora não haja registros de intercorrências em alguns meses, o cotidiano da comunidade escolar é sempre repleto de tensões e sobressaltos, dada a iminência de novos confrontos nos arredores da escola.

Lendo as ocorrências, percebo que elas abordam casos individuais de responsáveis que retiram seus filhos da escola devido à violência: “O sr. L. M. veio buscar sua filha M. M. C (turma 1001) devido à violência local (04/03/2015)”;

“A responsável do aluno J. P. N. (turma 1002) veio buscá-lo por conta de problemas no bairro. Saída às 14h. (15/06/2015)”;

“a responsável da aluna K. J. C. (turma 1001) esteve na escola para buscá-la, no horário de 11:17 h, pois na comunidade está havendo confronto com vítimas (19/02/2016)”;

“A responsável da aluna A. J. G. (turma 2001) veio buscá-la por suspeitar de incursão policial na comunidade. Aluna liberada às 14:55 h (24/11/2016)”.

Houve também casos de uma turma inteira ter sido liberada devido ao falecimento de um dos estudantes. O aluno foi assassinado em 15 de junho do ano de 2015, no horário de 12:30 h ao deixar a escola às 12:15 h, que após a saída dos estudantes, iniciou-se uma operação policial, ocorrendo a troca de tiros com os narcotraficantes. Os alunos ainda se encontravam no entorno da unidade de ensino, deixando a comunidade e os atores da escola em pânico. No dia seguinte, foi registrada a seguinte ocorrência:

Na presente data, a turma 2015 foi dispensada às 8:30 h, em virtude do falecimento de um dos alunos da turma. A turma não apresentava condições psicológicas e sentimentais de participar das aulas no dia de hoje. Os pais foram comunicados por telefone antes de serem dispensados (professor G. L. N, 16/06/2015).

Para o ano de 2017, a equipe técnico-pedagógica da unidade escolar repensou a forma de dinamizar a dispensa dos alunos nos dias de confronto, pois a escola tinha como protocolo fazer o registro no livro de ocorrências com o nome do aluno, o nome do responsável que estava buscando esse aluno, a data e horário da dispensa, e por fim a assinatura do responsável. Entretanto, esse procedimento tornava a dispensa dos estudantes muito lenta, gerando novos conflitos entre os pais e a equipe escolar. Repensando esse protocolo, deixou-se de utilizar o texto escriturado no livro, havendo apenas a necessidade de se assinar a lista nominal por turma, que já fica pronta com o cabeçalho da escola e espaço para datar, seguido do termo Operação Policial.

Além do livro de ocorrências, a Orientação Educacional também possui um livro onde são registradas as faltas dos alunos. Nele, também foram encontradas justificativas relacionadas com a violência, que impedem alunos de irem à escola: “a responsável da aluna J. C. A. veio justificar que as faltas são referentes à violência constante no mês de junho (08/07/2015)”.

Houve caso em que a violência e o medo fizeram com que algumas famílias retirassem seus filhos da comunidade, como demonstra o registro a seguir:

A responsável das alunas M. S. S. e B. S. S., esteve na unidade escolar para informar a justificativa das faltas das alunas. Segundo o relato da responsável, as alunas estão faltando devido estarem residindo provisoriamente na cidade de Macaé e Barra Mansa por se sentirem amedrontadas com a violência entorno da escola. As alunas atualmente não frequentam outra unidade escolar. A responsável foi orientada de que é necessário o retorno das alunas para a unidade escolar ou solicitar transferência das alunas. A responsável assinou o Termo de Responsabilidade e dará uma posição nesta semana (13/07/2015).

Há, ainda, casos de relatos de responsáveis sobre o envolvimento dos estudantes com o tráfico:

A responsável do aluno M. A. G. (turma 2001) esteve na escola para justificar as faltas do menor. A mesma alega que o filho não mora mais com ela e está envolvido com situações ilícitas. Conversei com a responsável e informei que o conselho tutelar será comunicado por conta das faltas e sua situação atual (23/09/2016).

A leitura do livro de ocorrências e dos registros da orientação educacional me permitiu compreender que o narcotráfico era a principal manifestação de violência naquela comunidade, ou seja, o fator determinante. No entanto, para analisar a unidade escolar na condição de sujeito desta pesquisa, é necessário compreender que “toda escola situa-se em um espaço social e territorial cujas características afetam a sua rotina, as suas relações internas e as interações dos membros da comunidade escolar com o ambiente social externo” (ABRAMOVAY e RUA, 2002, p. 95). Assim, apontar causas externas apenas é não reconhecer que os sistemas de ensino também produzem violência escolar.

Por considerar a perspectiva que Abramoway e Rua (2002) apresentam percebi que é preciso ter um olhar para dentro da escola. Assim, considero necessário reconstruir o arcabouço teórico para a continuidade da pesquisa sobre violência a partir de outro ponto de vista.

1.2 – Violência e escola

Nesta seção, vou trabalhar com categorias de violências identificadas como externa e interna. Guimarães (2003) Abramoway (2002), Ruas (2002) e Guedes (1999) abarcam conceitos de violência externa, ou seja, analisam as variáveis que ocorrem no entorno da escola, mas também contribuem com análises sobre a violência interna, ou seja, dentro do ambiente escolar.

Entretanto, para análises mais profundas e objetivas sobre a violência interna, as autoras Vóvio, et al (2016) e Marra (2007) são fundamentais, já que a primeira faz análises de subcategorias, tais como a violência da/à/na escola, e a segunda informa sobre a violência a partir da percepção dos atores da escola e como isso repercute no cotidiano escolar.

1.2.1 – Violência externa

A violência externa é compreendida aqui como violência que ocorre no entorno da escola, sendo identificada por Abramoway e Rua (2002) como característica do local que a instituição de ensino está inserida. Assim, é importante refletir sobre as relações que estão imbricadas em tais acontecimentos e tentar compreender o que colabora para um cenário violento, como também o entendimento sobre o que é violência.

A pesquisa nasce de alguns incômodos e algumas hipóteses por mim levantadas, vivenciando e observando o cotidiano da escola na qual trabalho. A principal forma de violência por mim detectada foi a violência externa e, mais especificamente, o narcotráfico.

Com as lentes voltadas para o narcotráfico, há muito o que se explorar, principalmente na concepção de Soares (2000, p. 40), que considera a violência estrutural associada à exclusão em massa da cidadania e a violência criminal associada aos fins lucrativos em regiões que concentram os excluídos. Pecebemos aqui “o cenário adequado para proliferação de micro poderes tirânicos”.

O pensamento de Soares (2000) é ampliado com as concepções de Guedes (1999, p. 39) quando ressalta que “o baixo nível de condição socioeconômica da maioria de sua população é agravado pela falta ou insuficiência de recursos urbanos e comunitários

fundamentais”. A autora ainda vai além, ao afirmar que a ausência desses recursos explicita a inabilidade do governo em garantir direitos considerados básicos.

Outra autora que dialoga com as concepções de Guedes (1999) é Guimarães (2003) que, por sua vez, coaduna com as ideias iniciais de Soares (2000). Ela acredita que o abandono do poder público, proliferação de micropoderes tirânicos para provimentos econômicos através do narcotráfico e reprodução da violência, relacionam-se de forma intrínseca.

Esse abandono e ausência do poder público oportuniza cada vez mais outras espécies de domínios, sendo esses reconhecidos pelos próprios moradores, conforme Guimarães (2003, p.11):

Traficantes afirmam seu domínio instituindo sistemas de poder próprios apoiados na força das armas também na intervenção, em diversos níveis, na vida dos moradores (em alguns casos, suprindo funções que caberiam ao Estado), de onde extraem certa legitimidade para algumas práticas.

No que se refere à violência relacionada ao narcotráfico no entorno da escola, os seus integrantes assumem também posições de protetores da escola, havendo, em certos casos, um acordo silencioso para o funcionamento da escola (GUIMARÃES, 2003). Um dos acordos entre escolas e narcotraficantes é não solicitar a polícia para resolver problemas de ordem de segurança na escola. Papel que passará a ser realizado ilegalmente pelos próprios narcotraficantes que passam a se colocar à disposição para mediar situações em que a escola encontra dificuldades perante os alunos.

Pautando-se nestas considerações, torna-se extremamente complicado definir o conceito de violência. No campo das hipóteses iniciais, percebo o narcotráfico como agente da violência; no entanto, se esse é percebido pela comunidade como agente provedor que atua no lugar de um poder público omissivo, com aqueles que estão à margem da sociedade, fez-se necessário mudar o meu ponto de observação como pesquisadora, fazendo com que eu repense essa primeira hipótese.

Ainda na perspectiva de Guimarães (2003) acerca do domínio do tráfico, é possível que o que eu considero como violência não o seja para os demais e, se assim for, isso implica a prática da escola. De que adianta a escola desenvolver palestras contra drogas, enquanto estudantes enxergam o tráfico como aliado? Para os cidadãos que se importam com a moral, é inconcebível desfrutar de cargas roubadas motivadas pelo tráfico, mas para esses jovens chega a ser um alento financeiro.

Entendi assim que, para a continuidade da pesquisa, é preciso ter um olhar para dentro da escola. O que resultou na pesquisa com as lentes não mais voltadas para o tráfico, mas sim, direcionadas para as concepções dos jovens sobre a violência externa e interna na escola.

1.2.2 – Violência interna

Apesar das pesquisadoras Abramoway, Rúa (2002) e Guedes (1999) apresentarem pontos relevantes sobre a violência no entorno das escolas que se localizam em regiões de vulnerabilidade, essas apontam também para uma perspectiva a partir de outro ângulo: o de dentro da escola, ou seja, a violência que ocorre no ambiente escolar. Entretanto, pretendo aqui utilizar as categorias e subcategorias de violência interna informadas por Vóvio. et. al. (2016) e enriquecidas pelas categorias de Marra (2007) através das concepções dos atores da escola.

Abramoway e Rúa (2002) consideram que a violência interna das unidades escolares pode ser associada à manifestação de uma insatisfação de toda uma conjuntura do sistema social, embora isso não seja um fator determinante, já que alunos relacionados ao tráfico não necessariamente possuem comportamento agressivo na escola. Sob a mesma visão, Marra (2007) também não percebe que os fatos externos são determinantes para a violência escolar. Relacionado a isso, Abramoway (2006) busca compreender essa articulação entre a violência externa e interna.

Retomando as questões relativas à violência interna, Vóvio, et. al (2016) trabalham com as categorias criadas por Charlot (1997), quais sejam: violência na escola (patrimonial, física, moral ou simbólica); violência à escola (patrimonial, física, moral ou simbólica); violência da escola (física, moral ou simbólica); indisciplina e outros.

Essas categorias de alguma forma estão relacionadas com as elaboradas por Marra (2007): 1. Categoria de desrespeito ao outro, a qual chama de violência simbólica ou institucional; 2. Categoria de ameaça e agressão, seguida de lesão corporal (lesão) e Categoria de depredação de bens materiais e roubo, intitulado como vandalismo. As suas subcategorias serão anunciadas no decorrer do texto.

Percebe-se que as categorias trabalhadas por Vóvio, et al (2016) e Marra (2007) estão relacionadas. No entanto, para fins mais objetivos deste estudo, apesar de as relações entre as categorias anunciadas pelas pesquisadoras, as nomenclaturas utilizadas nos questionários para divisão das concepções dos jovens sobre violência interna na pesquisa de campo serão: da/na/à escola.

Há ainda, no trabalho de Vóvio, et al(2016, p.12), mais duas categorias: a indisciplina e outros. A indisciplina é uma categoria conceituada como “uma ruptura dos alunos com o

conjunto normas e protocolos de convivências definidos pela escola e que dizem respeito à esfera de relação de professores e alunos”. A categoria “outros” que não será explorada nesta dissertação, mas é importante anunciá-la, está relacionada às “ocorrências que não dizem respeito a manifestações de violência e indisciplina, mas constituem-se como episódios que conturbam de algum modo o ambiente escolar, sua organização e funcionamento”.

Marra (2007), por sua vez, considera a indisciplina como um elemento de subcategoria do grupo de desrespeito ao outro, a qual chama de violência simbólica ou institucional, exemplificando como: gozações, xingamentos, gritos, etc. Mais adiante, a partir desta subseção, as análises serão pautadas nas categorias de Vóvio, et al (2016), que realizou um estudo a partir da leitura de 14 livros de ocorrências de duas instituições do município de São Paulo, com relatos ocorridos de 2007 à 2013. No trabalho, são quantificados os dados sobre violência escolar e definidos os conceitos de violência na/da/à escola. O diálogo com as categorias de Marra (2007), em pesquisa etnográfica realizada em uma escola de Belo Horizonte (MG), será mantido pois no meu entendimento não é possível desassociá-las.

1.2.2.1 – Violência na escola

Atos de violência que aconteceram no interior da escola, mas não se relacionam diretamente com o espaço escolar (a ocorrência se dá na escola porque seus atores encontram-se neste local). Pode envolver equipes escolares, alunos, familiares ou membros da comunidade mais ampla. Por essa ótica, este ato de violência poderia então se efetivar em outros espaços de convivência. (VÓVIO. ET AL, 2016, p. 12).

Este conceito apresentado por Vóvio, et al (2016) considera a violência na escola como uma ação sobre a qual os sujeitos da escola não têm responsabilidade direta, ou seja, a escola é apenas o local para a manifestação de qualquer ator, seja profissional da unidade, ou não. É representada pelas subcategorias: patrimonial, física e moral ou simbólica.

Marra (2007, p. 126) completa essa concepção a partir da categoria que intitula de violência como ameaça seguida de lesão corporal, que abarca a subcategoria violência escolar e se manifesta em ameaça, briga, roubo e palavrão. A autora ressalta que não é possível precisar o momento em que a violência é mais de dentro ou mais de fora da escola, “ou tampouco é possível atribuir a fatores externos ou internos a sua origem”. Acerca das ameaças que a pesquisadora testemunhou, trago a seguinte reflexão:

As ameaças que se verificam dentro da escola partem de alunos contra aluno, de professor contra aluno, de aluno para com outros profissionais da escola e vice-versa. Ainda existem as ameaças que testemunhei, de pais de alunos contra seus próprios filho, conclamando-os a reagirem para se defenderem, e também ameaçando os outros alunos, por conta de brigas dentro da escola ou em seus portões (IDEM).

No relato acima é possível identificar a participação de pais nas cenas que poderiam ocorrer sem restrições em outros espaços de convivência, conforme Marra (2007, p. 126) relata através de sua experiência: “Interando-me de algumas vivências de alunos fora do ambiente escolar, percebo que também fora, a situação se repete.”

Ainda na categoria violência como ameaça seguida de lesão corporal, Marra (2007) acrescenta uma segunda subcategoria, a violência escolar são as lesões corporais seguidas ou não de morte. Nesta questão, Marra (2007) não considera possível fazer a identificação dos fatos relacionados à morte por compreender que é um assunto que pertence ao sigilo da unidade escolar. Vóvio, et al (2016), por sua vez, não fazem menção a mortes em suas (sub)categorias, ao contrário das agressões físicas que são consideradas em ambas pesquisas

A tabela abaixo apresenta as subcategorias que Vóvio, et al (2016) descrevem na categoria violência na escola a partir de sua pesquisa de campo.

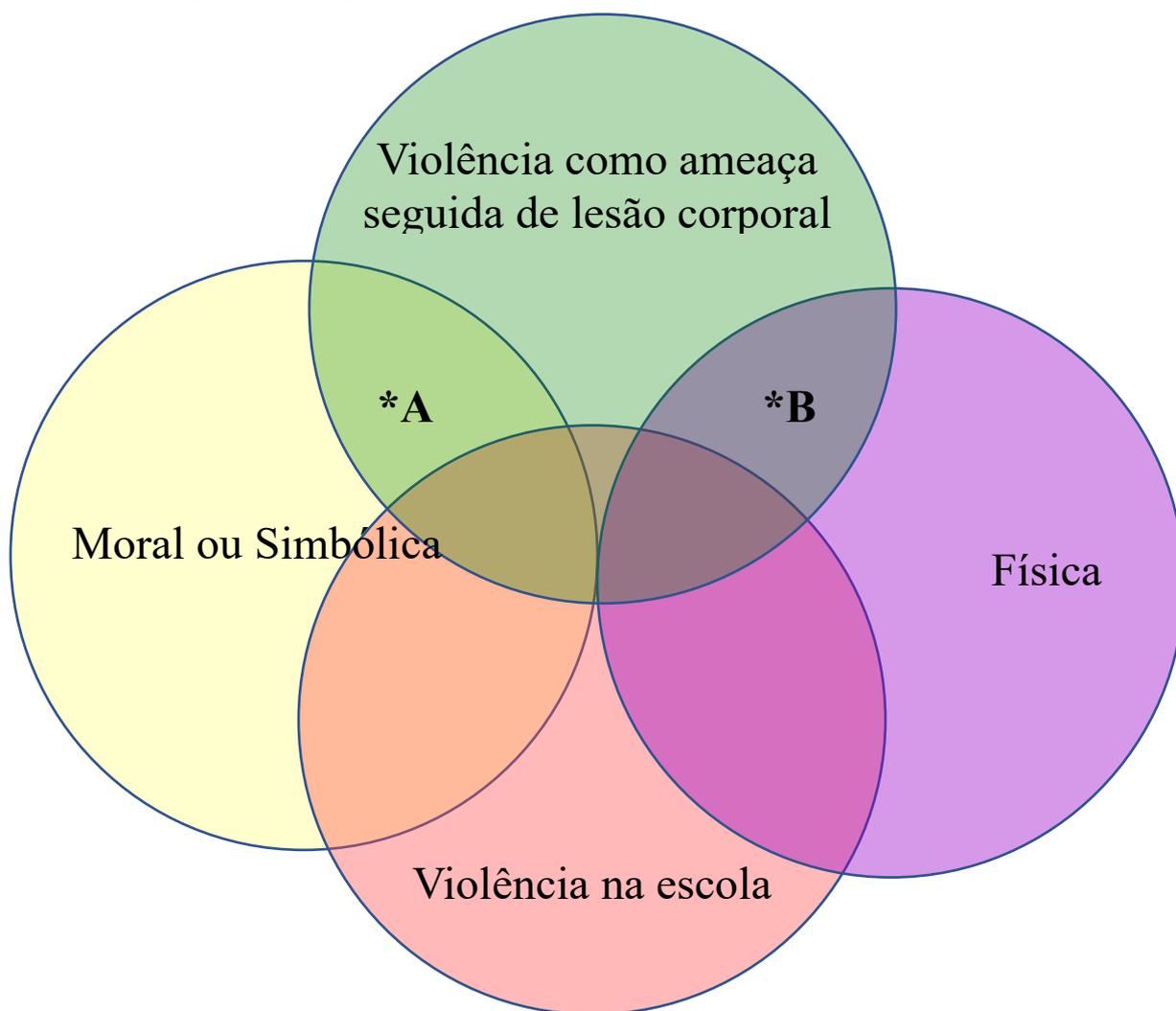
Tabela 4 – Subcategorias da Violência na escola.

Patrimonial	Furtos ou roubo de pertences pessoais
	Danificação de pertences pessoais
Física	Agressões entre alunos
	Agressões praticadas por alunos a professores, funcionários e equipe de gestão
	Agressões praticadas por alunos a pais, responsáveis e familiares
	Agressões praticadas por pais, responsáveis ou familiares
	Agressões praticadas por pais, responsáveis ou familiares a professores, funcionários e equipe de gestão
Moral ou simbólica	Discussão, ameaças ou intimidações entre alunos
	Discussão, ameaças ou intimidações praticadas por alunos a pais, responsáveis e familiares
	Discussão, ameaças ou intimidações praticadas por alunos a professores, funcionários e equipe de gestão
	Discussão, ameaças ou intimidações praticadas por pais, responsáveis e familiares a alunos
	Discussão, ameaças ou intimidações praticadas por pais, responsáveis e familiares a professores, funcionários e equipe de gestão

Fonte: Dados extraídos de Vóvio, et al.(2016).

Através da reflexão sobre esse conjunto de categorias e subcategorias trabalhadas, percebemos elementos que são comuns tanto na pesquisa de Vóvio, et al (2016) quanto na pesquisa de Marra (2007). Com base nisso, busquei construir a intersecção desses elementos.

Figura 1 – Abrangência da violência na escola, segundo Vóvio, et al (2016) e Marra (2007).



Fonte: Fonte: Elaborada pela pesquisador a partir de Vóvio, et al (2016) e Marra (2007).

*A - Corresponde à subcategoria violência escolar como ameaça, briga, roubo e palavrão;

*B - Corresponde à subcategoria violência escolar como lesões corporais, seguidas ou não de mortes;

A violência na escola, segundo Vóvio, et al (2016), é percebida nas subcategorias da Tabela 4, mas para este diagrama que busca elementos comuns, resalto apenas o campo da violência moral ou simbólica e física que estão contidas na categoria de Marra (2007) da violência como ameaça seguida de lesão corporal. Acerca da violência moral, essa é imbricada à violência escolar como ameaça, briga, roubo e palavrão na concepção de Marra (2007). Já a respeito da violência física, essa é ligada à violência escolar como lesões corporais, seguidas ou não de mortes.

Percebo que estudos mais recentes como de Vóvio, et al (2016) ainda abarcam situações percebidas por Marra após 10 anos de sua dissertação, que situam escolas e estados distintos.

1.2.2.2 – Violência contra a escola

A respeito da violência à escola, considero importante divulgar o levantamento de dados quantitativos emitidos pelo relatório TALIS⁶ (INEP, 2014), que indica o Brasil como um país das altas taxas de registros à frequência de acontecimentos relacionados ao vandalismo e furto, alcançando os níveis de 11,8%, ou seja, aproximadamente 268% acima da média TALIS, que é de apenas 4,4%.

De igual proporção, as taxas de intimidações ou ofensas aos professores e membros de gestão em escolas brasileiras atingem 12,5%, enquanto a média TALIS é de 3,4%. Sobre o uso ou posse de drogas ou bebidas alcoólicas, esses níveis chegam a 6,9%, ultrapassando a média TALIS de 1,2%. Essas observações quantificadas são trabalhadas de forma qualitativa na pesquisa de Vóvio, et al(2016) e Marra (2007), que investigaram também o fenômeno da violência contra a escola, ou à escola, e trazem conceitos similares sobre isto.

Segundo Vóvio, et al (2016, p. 12), a violência à escola são “atos de violência contra o patrimônio da instituição ou manifestações de violência de ordem física e moral contra equipes escolares.” Reitera que situações deste cunho também não se limitam aos alunos, podendo cingir os familiares e membros da equipe da gestão. Esse tipo de violência pode ocorrer em três subcategorias, sendo: patrimonial, física e moral ou simbólica, além de ter relação com as reações mediante a representatividade da instituição escolar.

Ao contrário de Vóvio,et al (2016), a pesquisa de Marra (2007, p. 138) ressignifica esta categoria em Violência como depredação escolar e roubo contra o patrimônio, sem instituir subcategorias. Entretanto, faz distinção em três modalidades: “as depredações por quebraadeiras e estragos com a ajuda de instrumentos, as pichações e os grafites, e o roubo de equipamentos e materiais”. Este tipo de vilência tem também como principal agente causador os alunos e as pessoas estranhas.

Apesar de Marra (2007, p. 141) considerar apenas depredação e roubo como exemplos de violência contra a escola, é possível perceber em seu trabalho uma ligeira preocupação em relacionar a pichação com o tom de provocação ou de intimidação, citando “a pichação, aqui considerada violência, não é a atitude em si, mas a provocação que ela possa ser para o outro”. É possível acomodar esta situação na subcategoria de violência como ameaça, briga,

⁶Segundo o Portal do Instituto de Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), “a pesquisa TALIS entrevista professores que atuam em turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, além dos diretores de suas respectivas escolas. A primeira rodada foi realizada no ano de 2008 e 34 países participaram da segunda rodada em 2013. O questionário da TALIS contém perguntas sobre a formação inicial e continuada dos professores, suas práticas e crenças pedagógicas, além de levantar informações sobre o ambiente escolar” (2014, p. 2).

roubo e palavrão, já vista anteriormente, que é entendida por Vóvio, et al (2016) como uma violência moral ou simbólica.

A Tabela 5 traz as subcategorias e as respectivas ações que advêm da violência contra escola, delineadas por Vóvio, et al (2016). Ainda nesta concepção, considera-se as manifestações de violência de ordem patrimonial, física e moral por parte de alunos e familiares contra os professores, funcionários e a equipe gestora, possivelmente como resultado de respostas a algum tipo de insatisfação com a escola (ABRAMOWAY, 2006).

Apesar de Vóvio, et al (2016, p. 77) não entrar nesta seara, Abramoway (2006) informa que as respostas contra a escola têm associação com as estruturas impostas pela escola, como por exemplo: “modo de composição das classes, de distribuição de notas, tratamento desdenhoso ou desrespeitoso por parte dos adultos, entre outras coisas”.

Tabela 5 – Subcategorias da Violência contra a escola.

Patrimonial	Depredação
	Furtos e roubos
Física	Agressões praticadas por alunos a professores, funcionários e equipe de gestão
	Agressões praticadas por pais, responsáveis ou familiares a professores, funcionários e equipe de gestão
Moral	Discussão, ameaças ou intimidações praticadas por alunos a professores, funcionários e equipe de gestão
	Discussão, ameaças ou intimidações praticadas por pais, responsáveis e familiares a professores, funcionários e equipe de gestão

Fonte: Dados extraídos Vóvio, et al.(2016).

Concordo com as considerações de Abramoway (2006), porém, esse tipo de concepção é visto e compreendido por Vóvio, et al(2016) como categoria de violência da escola, ou seja, violência que tem sua prática ligada diretamente aos representantes da unidade escolar.

1.2.2.3 – Violência da escola

Parece-me complexo associar a escola a unidade produtora de violência, talvez por eu ter uma formação com resquícios de uma escola tradicional, que enxerga a instituição exercendo uma legítima soberania sobre os estudantes. Entretanto, as duas pesquisas em que tenho me fundamentado revelam uma outra face da escola. Para Vóvio, et al (2016, p. 12), a violência da escola se constitui por “atos de violência institucional física, moral ou simbólica das equipes escolares. Pode envolver equipes escolares, alunos e familiares.”

Marra (2007) faz uma análise minuciosa sobre o conceito de Vóvio, et al (2016) e amplia as ações para melhor compreensão a partir da categoria que intitulou violência como desrespeito ao outro. A autora traz também outros atores envolvidos no sistema educacional, que colocam a escola na condição de canal de propagação dessa violência.

A categoria criada por Marra (2007) é subdividida em quatro manifestações de violência da escola, são elas: a alta rotatividade de professores à escola; a baixa remuneração de seus profissionais e carências de materiais de apoio ao trabalho educativo; a ingerência de outros organismos e pessoas no destino da escola, e aprovar o aluno sem saber.

Marra (2007) e Vóvio, et al(2016) defendem pontos de vistas diferentes, embora reconheçam que a escola é capaz de ser autora de situações que envolvam a violência. Parece-me que o que define as percepções das duas pesquisas está relacionado à metodologia de pesquisa.

Tabela 6 – Subcategorias da Violência da escola.

Física	Agressões praticadas por professores a alunos
	Agressões praticadas por professores a pais, responsáveis e familiares
	Agressões praticadas por professores a outros professores, funcionários e equipe de gestão
	Agressões praticadas por funcionários a alunos
	Agressões praticadas por funcionários a pais, responsáveis e familiares
	Agressões praticadas por funcionários ou por professores a pais, responsáveis e familiares
	Agressões praticadas por equipe de gestão a alunos
	Agressões praticadas por equipe de gestão a pais, responsáveis e familiares
	Agressões praticadas por equipe de gestão a professores e funcionários
Moral ou simbólica	Discussão, ameaças ou intimidações praticadas por professores a alunos
	Discussão, ameaças ou intimidações praticadas por professores a pais, responsáveis e familiares
	Discussão, ameaças ou intimidações praticadas por professores a outros professores, funcionários e equipe de gestão
	Discussão, ameaças ou intimidações praticadas por funcionários a alunos
	Discussão, ameaças ou intimidações praticadas por funcionários a pais, responsáveis e familiares

	Discussão, ameaças ou intimidações praticadas por funcionários a professores e equipe de gestão
	Discussão, ameaças ou intimidações praticadas por equipe de gestão a alunos
	Discussão, ameaças ou intimidações praticadas por equipe de gestão a pais, responsáveis e familiares
	Discussão, ameaças ou intimidações praticadas por equipe de gestão a proessores e funcionários
	Abuso de poder

Fonte: Dados extraídos Vóvio, et al (2016).

Vóvio, et al (2016) fazem uma pesquisa documental quando realizam a leitura de ocorrências das duas escolas em São Paulo. Entretanto, esses registros são tidos como documentos que registram a percepção de qualquer ator desta unidade de ensino, exceto do aluno e pais, pois não é comum esses realizarem os registros de ocorrências na escola. Por mais que procurem a unidade de ensino para formalizarem alguma reclamação, essa escrita é precedida pela identidade desse relator, conforme pode ser percebido na Tabela 6.

A tabela elenca os tipos de violência que a escola promove em seu espaço. A violência física é de fácil compreensão devido ao fato de se manifestar de forma visível. Ao contrário da violência moral ou simbólica, é sutil, velada e legitimada pela hierarquização desenhada no organograma da escola.

Mesmo com o levantamento desses registros, os resultados que Vóvio, et al (2016) apresentam relacionados à ocorrência de violência da escola, somam 103 ocorrências em um universo de 2.923 ocorrências distribuídas em “na” e “à” escola.

Esses dados vão na contramão do que Marra (2007, p. 103) concebe como violência da escola, embora não apresente dados quantificáveis. A pesquisadora traz resultados de uma pesquisa etnográfica que relata os fenômenos de violência escolar explícita, através das palavras dos atores da escola, incluindo todos os segmentos por meio “da escuta de conversas entre os pares e as conversas informais, quase como entrevistas não estruturadas”. A autora ressalta violências que não são percebidas, devido ao fato de a escola ser entendida como fonte da verdade e o fato de produzir algum tipo de violência ser percebido como legítima forma de correção de atitudes, fluxo, disciplina, etc.

Marra (2007), através das falas dos informantes, professores e equipe de gestão, relata que o processo de contratação de professores pela Secretaria de Estado da Educação é o pivô da alta rotatividade de professores, que chega a ser de 80% ao ano. Essa rotatividade conduz à ruptura dos projetos implementados na unidade escolar, que por sequência atinge de forma

violenta o processo de ensino-aprendizagem do aluno, além de corroborar com a desvalorização do professor.

Não obstante, o que Marra (2007) identifica como baixa remuneração de seus profissionais e carências de materiais de apoio ao trabalho educativo, fomenta também a desvalorização dos professores, propiciando comentários entre alunos e os demais que ridicularizam e inferiorizam a profissão (o que de certa forma assola a autoestima do professor).

A ingerência de outros organismos é apontada também como uma forma de violência da escola, devido à perda de autonomia dos professores e implementação de projetos de ordem vertical, vindos de instâncias externas, e que em sua maior parte não conhecem a realidade da escola.

Por último, porém não menos importante, é o ato de passar o aluno sem saber⁷. Acerca disso, percebi a escola como um depósito de projetos que chegam de forma hierárquica, por instâncias externas que questionam os professores e equipe gestora sobre os índices de reprovações. Acrescidos de modificações instituídas nos critérios avaliativos, projetos de aprovação automática, desestímulo do professor para buscar novas metodologias (MARRA, 2007).

Considero a possibilidade desta categoria, “a violência como desrespeito ao outro, como uma categoria multifacetada”, pois é perceptível a relação com a categoria de Vóvio, et al (2016) em a “violência contra escola” e que não se relaciona apenas a questões referentes ao patrimônio público como citado por Marra (2007), visto a nitidez das ações enraizadas que partem de ordem burocráticas fora da escola.

Retomando as perspectivas de Abramoway (2006), é importante destacar que

A cultura escolar, muitas vezes, se baseia em uma violência de cunho institucional, a qual se fundamenta na inadequação de diversos aspectos que constituem o cotidiano da escola – como o sistema de normas e regras muitas vezes autoritários; as formas de convivência; o projeto político pedagógico; os recursos didáticos disponíveis e a qualidade da educação – em relação às características, expectativas e demandas dos alunos, o que gera uma tensão no relacionamento entre os atores sociais que convivem na escola (IDEM, p. 72).

O nível de exigência da escola com a instituição de normas e regras é um elemento que dificulta a convivência no espaço escolar, principalmente pelo “descompasso entre a cultura escolar e a cultura juvenil, a falta de sensibilidade pelas formas de ser dos jovens,

⁷Acentuo que não é meu interesse realizar juízo de valores e nem entrar em outras discussões pedagógicas, e sim, pontuar minhas impressões através das concepções dos informantes.

[...]seriam fontes de conflitos que podem potencializar violências nas escolas” (ABRAMOWAY, 2006. p. 72).

Marra (2007) faz uma consideração sobre esse processo cíclico de violência interior da escola. É destacado que, para a análise dos dados da categoria violência como desrespeito aos outros e subcategorias (alta rotatividade de professor na escola; baixa remuneração de seus profissionais e carência de materiais de apoio ao trabalho educativo; a ingerência de outros organismos e pessoas no destino da escola, e passar o aluno sem saber) se fundamenta em características das outras categorias e subcategorias, respectivamente: violência como ameaça e agressão seguida de lesão corporal (ameaça, briga, roubo e palavrão; lesões corporais seguidas ou não de morte) e violência como depredação escolar e roubo contra seu patrimônio.

CAPITULO 2 – JUVENTUDE E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Neste capítulo abordo questões acerca da juventude, ou melhor, das juventudes e sua relação com a sociedade contemporânea. O primeiromovimento que faço é desmistificar que juventude é homogênea e romper com conceitos estruturais arcaicos, a partir da percepção destes jovens que possuem demandas completamente diferentes, atreladas a questões econômicas, raciais, de gênero, etc. Assim sendo, dialogo com dados coletados pelo Observatório da Secretaria Nacional da Juventude (2013), trabalho com Abramoway (2006), Castro (2006), Corti (2012), Souza (2012) e Santos (2016).

Todavia, é importante destacar a dificuldade que a conceituação de juventude, muitas vezes é entendida como adolescência. Essa questão se estende ao campo da educação, pois as juventudes ainda são relacionadas a modelos antigos, instaurando assim, uma crise no modelo educacional. Para abordar esses “ajustes e desajustes” entre juventudes e escola, busco manter o diálogo entre os dados coletados pelo observatório da Secretaria Nacional da Juventude (2013) e autores como Berino (2017), Dayrell (2007) e Vasconcelos (2012).

Mais adiante, é possível conhecer os desafios e as perspectivas dos jovens que são silenciados e ignorados nos diferentes espaços que transitam, sendo esses grupos desprezados por conta do medo que a sociedade tem enraizado no imaginário coletivo. Para dialogar sobre essa perspectiva do medo, trabalho com estudos de Koury (2011), Souza (2009) e Soares (2012). No que tange as perspectivas do jovem como potência, ou seja, como um “suposto” protagonista de mudanças sociais, são apresentadas as perspectivas de Carrano (2012) e Granda e Marcello (2018).

2.1 – Que juventude?

A Lei nº 12.852/2013 institui o Estatuto da Juventude, que preconiza direitos a esse grupo, porém, quando falamos de juventude, a impressão inicial é que existe apenas uma, ou seja, apenas um grupo de pessoas em determinada faixa etária que se denomina juventude. Nesta perspectiva, poderíamos entender que a juventude tem parâmetros homogeneizantes.

A Lei nº 11.129/05 considera juventude os jovens que estão na faixa etária entre 15 e 29 anos,⁸ mas ainda adota três categorias de juventude, sendo estes: jovem – adolescente (de 15 e 17 anos); jovem-jovem (de 18 e 24 anos) e jovem adulto (de 25 e 29 anos). Posteriormente, em 2012, o Senado compreende a questão controversa entre juventude e

⁸ Salvo os que se enquadram na Lei nº 8.096/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente).

adolescência, passando a considerar jovens apenas as pessoas de 18 e 29 anos (CORTI e SOUZA, 2012).

Atentando para as categorias percebo que são grupos de faixas etárias diferentes, “embora possam existir aspectos comuns a essa fase da vida como um todo” (CORTI, 2002, p. 222), mas que exigem demandas e acumulam experiências distintas, tais como: classe social, gênero, raça/etnia, escolarização, religião e trabalho que atravessam situações de desigualdades. O que pode justificar e considerar este grupo como juventudes, dificultando uma única definição e conceito, por partirem de experiências singulares.

Para, além disso, Corti e Souza (2012, p. 31) consideram que a própria noção de juventude é dinâmica e mutante, pois existem aspectos sociais, geracionais, entre muitos outros. Sendo esta uma fase antes de chegar à idade adulta, é possível que uns cheguem mais rápidos do que os outros. Por exemplo, pode-se considerar que um jovem de 18 anos que acumula responsabilidades com esposa e filhos, não mais permanece nesta geração juvenil.

Na exemplificação acima, é percebido o destaque biológico nesta fase (no caso, a idade), no entanto, esse não é determinante. Sendo assim, observa-se que o se pesa sobre a natureza científica não se pesa sobre a natureza social. Corti (2002) aponta que a família como instituição social colabora para essa passagem chamada juventude, como também as atividades culturais, artísticas, de consumo, lazer, entre outros, inclusive as demais agências de socialização.

Segundo Corti e Souza (2012), conceber juventude pelo aspecto biológico/cronológico é muito limitador. A concepção de juventude deve ser ampliada de tal forma, a ser compreendida como uma categoria sociológica, ou seja, é um processo de construção social. Um outro exemplo é pensarmos na condição de experiências de jovens residentes em periferias de cidade urbana e jovens residentes em cidades de interiores. Percebemos então que as sociedades não são iguais, sendo inoportuno pensarmos as juventudes como a juventude, cabendo aqui a reflexão das diferentes formas de se conceber a juventude e o seu aspecto plural.

Uma nova proposta é pensar em juventude a partir dos próprios jovens. Mattos, et al (2017, p. 9) apresentam uma pesquisa sobre ser e estar no mundo dos jovens, e fica muito explícita a insatisfação dos entrevistados com as expectativas que a sociedade coloca sobre eles. Consideram que ser jovem é um peso, pois para eles as “pessoas fazem cobranças a todo tempo sobre trabalho, formação”, tendo então ainda de lidar com as culpas e pressões recebidas.

Sobre essas considerações da pesquisa de Mattos, et al (2017), Corti e Souza (2012, p. 19) acentuam que “eles vivem o seu próprio tempo, desfrutando das vantagens e enfrentando

as desvantagens de sua função. Assim, negam-se a viver em função de um futuro incerto e buscam construir sentidos para sua vida no presente”.

Pensando sobre estratégias para se traçar um perfil dessas juventudes, na seleção de referencial teórico, opto em trabalhar com um recorte da Pesquisa Nacional Sobre o Perfil e Opinião dos Jovens Brasileiros de 2013.⁹ Sendo a publicação uma “pesquisa de opinião de caráter nacional que busca levantar as questões da Juventude Brasileira de forma ampla e abrangente, de modo a possibilitar a análise e reflexão sobre perfil (...)”, sendo de cunho investigativo para promoção de políticas públicas por iniciativa da Agenda Juventude Brasil (BRASÍLIA, 2013, p. 3).

De acordo com dados do Censo de 2010, a quantidade de jovens no país é próxima de 25% da população geral, equivalente a 51,3 milhões de jovens. Desses 49,6% são homens e 50,4 % são mulheres. No entanto, para o universo da Pesquisa Nacional Sobre o Perfil e Opinião dos Jovens Brasileiros 2013, a amostra selecionada foi formada por 50% de ambos os sexos.

Da quantidade de entrevistados, 45% se autodeclararam de cor parda e 15% como preta, 34% como branca, havendo uma diferença de 7,1% para mais quanto aos que se declaram de cor preta, quando comparado ao Censo 2010 (7,9). A Secretaria Nacional da Juventude (SNJ) tem como hipótese que esse resultado pode ser decorrente do movimento da afirmação racial que tem ocorrido nos últimos anos, mas também atribui essa diferença, pois não trabalham com a autodeclaração, podendo um familiar responder por outros membros da família.

Muito desses jovens já estavam economicamente ativos, porém ainda não se podia considerá-los como maioria. Apesar da Agenda Nacional de Trabalho Decente Para a Juventude (OIT, 2011, p. 13) indicar a diminuição da presença dos jovens no mercado de trabalho (referência ano de 2009), o grupo é visto como uma juventude brasileira trabalhadora. Percebe-se, assim, a urgência em “políticas públicas e práticas que contribuam para ampliação das chances de conciliação entre trabalho, estudos e vida familiar”.

Já a Secretaria Nacional da Juventude aponta que a população juvenil brasileira “está mais presente no mundo do trabalho (74%, sendo que 53% trabalham e 21% procuram trabalho) do que na escola (37%)” (BRASÍLIA, 2013, p. 16). O que ratifica dados referentes

⁹ A Agenda de Juventude Brasil possui 8 edições, sendo a última do ano de 2018. Contudo, apenas a edição de 2013 apresenta uma pesquisa de perfil e opinião dos jovens. As demais permeiam a discussão de objetivos, composição de equipe, resumo de ações em andamento, experiência de software livres para as políticas públicas, etc. Para aprofundar as leituras sobre as ações da Agenda de Juventude Brasil, realizar leituras disponíveis em: <http://bibjuventude.ibict.br/jspui/handle/192/46>. Acesso em 29/11/2018.

ao Censo 2010, que registram 53,5% dos jovens trabalhando e 36% estudando e os que transitam em ambos os espaços somam 22,8%.

A entrevista com os informantes da Pesquisa Nacional Sobre o Perfil e Opinião dos Jovens Brasileiros buscou não somente resultados quantificáveis, mas procurou entender as concepções dos jovens em alguns temas, como situação familiar, relação com a tecnologia, expectativas com a vida e o país, segurança e violência, entre outros. Todos esses indicadores não foram vistos isoladamente, pois compreendo que atravessam o tema principal desta dissertação, que é voltada para a violência.

Destaco uma das informações relevantes que é a devolutiva da amostra de jovens informantes quando perguntados sobre assuntos que gostariam de discutir:

Tabela 7 – Assuntos que as juventudes gostariam de discutir com pais ou responsáveis e amigos, e assuntos considerados mais importantes para serem discutidos pela sociedade.

Categorias	Com pais ou responsáveis	Com amigos	Pela sociedade
Educação e futuro profissional	1°	4°	6°
Violência	2°	3°	3°
Drogas	3°	1°	2°
Desigualdade social e pobreza	4°	8°	1°
Religião	5°	9°	9°
Cidadania e direitos humanos	6°	10°	5°
Relacionamentos amorosos	7°	5°	12°
Sexualidade	8°	2°	10°
Racismo	9°	6°	7°
Política	10°	12°	4°
Meio ambiente e desenvolvimento sustentável	11°	11°	8°
Artes (música, teatro, literatura, etc.)	12°	7°	11°
Nenhum/ mais nenhum (espontânea)	13°	14°	-
Não sabe	14°	15°	13°
Outros	-	13°	-

Fonte: Tabela adaptada pela autora a partir dos dados da amostra da Pesquisa Nacional Sobre o Perfil e Opinião dos Jovens Brasileiros 2013.

Como revela a tabela acima, os temas que as juventudes gostariam de discutir estão entre educação e futuro profissional, violência, drogas, sexualidade, desigualdade e pobreza. Entretanto, são discussões pertinentes em espaços específicos, ou seja, com os pais ou responsáveis lideram os temas na ordem: educação e futuro profissional, violência e drogas. Com os amigos o interesse maior para a discussão está nas drogas, sexualidade e violência. A

discussão pela sociedade, os campos de interesse priorizados são: desigualdade social e pobreza, as drogas e a violência.

Analisando essas categorias e as demais, não é comum as escolas abordarem estas questões, fato que possivelmente deve tornar a escola pouco atrativa. Sendo esta pesquisa promovida pela SNJ, uma forma de aguçar a reflexão sobre as estratégias da escola em se aproximar do mundo juvenil. Essa abordagem é melhor delineada na seção seguinte.

2.2 – Juventude e educação

Percebo dentro da dinâmica que acompanho quanto educadora, que a relação entre os jovens e a escola tem sido debatida com muita frequência. Os momentos de reuniões pedagógicas e conselhos de classes são carregados de insatisfações dos professores acerca do mau comportamento desses alunos, tais como: “alunos que não anotam a matéria, que se distraem com celular, conversas paralelas” (BERINO e FILHO, 2017, p. 468). Entretanto, segundo Dayrell (2007, p. 1106) os jovens também têm suas demandas.

Para os jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma obrigação necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas.

Diante das insatisfações de ambos os lados, vejo que há uma crise no modelo educacional. Ou seja, uma escola arraigada na cultura da corrente liberal que preza pelo conservadorismo, com jovens de uma sociedade que vive constantes transformações. Gawryszewski e Motta (2017) nos ajudam na reflexão acerca do liberal e conservador.

Os autores apontam nesse sentido para um viés ideológico que vai na contramão de um processo educacional crítico. Ou seja, a ideia do ensino enciclopedista em prol da formação profissional serviço do mercado de trabalho. “Esta concepção de educação estabelece uma relação direta e restrita da formação humana à dinâmica do mercado e concebe o trabalhador como um dos fatores da produção” (2017, p. 22). Além de ignorar outras formas de pensar que não sejam.

Embora o processo de redemocratização tenha impulsionado as mudanças no cenário histórico-social do país. Influenciando assim, as correntes pedagógicas, ainda nos encontramos em práticas jesuíticas, entendendo o aluno como um ser passivo, de caráter submisso pautado em pressupostos que o aprendizado e conhecimento ocorrem por métodos expositivos, na repetição de conceitos e fórmulas de memorização (VASCONCELOS, 2012).

A corrente progressista desde a década de 1980 vem se tornando mais densa na sociedade. As juventudes deste contexto social presenciam as lutas de classes e se percebem enquanto sujeitos transformadores desse espaço (BRASÍLIA, 2013). Inclusive no espaço

educacional, preconizando para além dos conteúdos, confrontando-se com a realidade política e social, o que se constitui um dos grandes desafios da educação, ou seja, uma escola repensada para atender as juventudes contemporâneas.

Dussel (2009, p. 7) sugere pensarmos na transmissão de culturas, pois “a escola se encontra com sujeitos bem diferentes daqueles a que estavam acostumados e que esperava”. São muitos os desafios¹⁰, dentre eles, oportunizar o contato e confronto com o desconhecido.

Conservar ideias unilaterais pautadas no passado vai na contramão das perspectivas democráticas. Em suma, faz-se necessário repensar um modelo de escola que considere esse jovem na construção da imagem do aluno, pois quando uniformizados, podem adquirir uma aparência homogênea, mesmo que não o sejam. Esse processo acaba propiciando espaços para tensões e silenciamentos dos estudante, que colocam à comunidade educacional a necessidade de repensar o espaço escolar para responder aos desafios que as juventudes nos apresentam.

Corti (2002) aponta que o atual modelo de educação se distancia cada vez mais dos jovens das sociedades contemporâneas, chegando a pertencer a universos diferentes. Penso sobre essa colocação, que os desafios apontados se relacionam diretamente com o distanciamento do universo juvenil. Entranto, há nuances que podem ser consideradas retintas, como a prática docente enquanto resultado das ementas dos cursos de formação que prezam por modelos que façam a manutenção do *status quo* na sociedade.

Embora todos os desafios apontados possuam relevante grau de importância, estes não serão aprofundados, pois, exigem outros estudos para sua melhor compreensão.¹¹ Entretanto, ressalto a manutenção e conservação dos valores proclamados na escola está a serviço do regime político capitalista, mantendo a relação de dominados e dominadores, de maneira muito similar ao regime senhorial durante a escravidão do negro.

Penso que o sistema político capitalista tem sido um dos maiores motivadores para os jovens buscarem uma educação formal. Pois os jovens têm buscado uma escola que dialogue com o seu mundo, ou seja, uma formação humanística e crítica, contudo, se veem obrigados a entrar na disputa econômica para tentar garantir melhores condições de vida financeira (RAMOS, ET AL, 2014).

¹⁰ Responder aos desafios é uma atividade altamente complexa, pois nela cabem infinitas variáveis invisíveis, tais como a ausência de investimentos, a inadequada infraestrutura, a dissolução familiar e seus problemas econômicos, e a extensa carga horária do professor para suprir salários defasados. O que fica publicizado é a formação do professor, onde recai todo jugo do insucesso da escola.

¹¹ Para melhor compreensão sobre a questão, sugerimos a leitura: BASTOS, Manoel de Jesus. Os Desafios da Educação Brasileira. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 2, Vol. 14. pp. 39-46 Janeiro de 2017 ISSN: 2448-0959. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/educacao-brasileira>>. Acesso em 29/11/2018.

Indo a esse encontro, a pesquisa do Participatório (BRASÍLIA, 2013, p. 33) considera que:

Os principais motivos citados para terem (*os jovens*)¹² perspectivas positivas quanto à sua vida pessoal estão relacionados, principalmente, à dimensão econômica e de emprego (...); à questão educacional (cerca de 42% acreditam que terão melhores credenciais escolares, que possibilitarão esse avanço).

Em contrapartida, essa não é uma verdade de todos, pelo menos é o que Guimarães (2003, p. 213) apresenta quando foi a campo em uma escola pública no estado do Rio de Janeiro:

Os estudantes entrevistados na escola Oeste e na Escola Norte estabelecem com a escola uma relação ambígua. A escolaridade não representa, para esses jovens, uma possibilidade real de mudança em suas vidas, de modo a projetar no futuro uma utilidade ampla e um sentido para os estudos.

É possível elucidar o quão diferentes são as juventudes e suas percepções. Retomando a Pesquisa do Participatório (2013), esse aprofunda algumas questões, como as opiniões e impressões dos jovens sobre a escola. Desse conjunto, apresento apenas dois dos resultados entendidos como pertinentes para esta pesquisa. O primeiro é que do quantitativo entrevistado, quando indagados se a escola se interessa pelos problemas do bairro, as respostas são as seguintes: 29% nada, 30% pouco, 27% mais ou menos, 14% muito. O segundo dado é a compreensão dos respondentes à pergunta se a escola entende os jovens: 4% nada, 13% pouco, 55% mais ou menos, 27% muito.

Somando os dados, 86% dos jovens concebem que a escola parcialmente ou nada se interessa pelos problemas do bairro. Em paralelo, 72% compreendem que a escola entende os jovens parcialmente ou nada. Isso revela o quão a escola ainda está distante das expectativas dos jovens.

Enquanto a educação tem seus valores congelados o contrário é ocorrido sobre a construção das juventudes. Cortir e Souza (2012, p. 21) afirmam que “a juventude é, sobretudo, uma construção social e não um processo natural. (...), pois como categoria social ela muda conforme a sociedade em questão”. Atualmente, há outros espaços de socialização bem mais atraentes que a escola para as juventudes. Esses também promovem a troca de saberes e formação de sujeitos (DUSSEL, 2009).

Este contexto contribui para os espaços de conflitos e tensões no ambiente escolar, pois juventudes atuais já não se enquadram no modelo arraigado de educação. Embora

¹² Grifos nossos.

Dayrell (2007, p. 1125) reconheça os avanços ocorridos na educação, inclusive o que tornou ambiente escolar menos desigual, ele não deixa de apontar para a conservação das injustiças:

E assim é, devido, em grande parte, ao fato da escola e seus profissionais ainda não reconhecerem que seus muros ruíram, que os alunos que ali chegam trazem experiências sociais, demandas e necessidades próprias. Continuam lidando com os jovens com os mesmos parâmetros consagrados por uma cultura escolar construída em outro contexto.

Berino e Filho (2017, p. 461) refletem os pressupostos de Dayrell (2007) através de elementos imagéticos. Apresentam cenas de filmes representando a escola em um tempo, no qual “as aulas se limitavam à ação ativa dos professores e à passividade dos coadjuvantes estudantes”, e a arbitrariedade do cotidiano escolar, a exemplo, o filme *Zero em Comportamento* (1933) que nos “ajuda a refletir sobre as estáveis estruturas das práticas disciplinares e punitivas na escola. Práticas tão reiteradas que quase acreditamos que não poderiam existir escolas sem elas”. Se tornando a escola um instrumento de submissão por meio da violência, como aponta Corti (2007, p. 162): “A escola, mais que outros espaços, tem sido lugar de uma sociabilidade marcada pela violência. (...) A violência está concentrada no centro do estabelecimento de ensino”.

Percebo assim, a necessidade de um diálogo da escola para acompanhar e articular-se com o tempo histórico e social das juventudes, promovendo meios para que os jovens consigam alcançar sua autonomia e capacidade de deliberar na sociedade, deixando definitivamente vínculos com a heteronomia. A consequência disso seria o rompimento com mecanismos engessados e arraigados que fecundam conflitos nas escolas em prol da obediência e ordens alienantes. Parece-me óbvio que esse não é o melhor caminho, caso o projeto de sociedade seja a manutenção do *status quo*.

Embora a escola seja vista com um espaço simplista, local para aplicação de teorias, desejamos que sua natureza seja outra. Ainda é possível encontrar resistência aos pacotes prontos e pensados por outrem, pela compreensão que o espaço é um grande terreno fértil para produção de conhecimento.

2.3 – Juventudes: desafios e perspectivas

Apresento nesta seção algumas faces da juventude que são vistas pela sociedade, de modo que seja possível também refutá-las. São faces que vivem uma constante dicotomia com oposições binárias, ou seja, associações entre os opostos que se relacionam com as juventudes, como juventude perigosa/potência jovem e juventude criminalizada/juventude vitimizada que refletem no imaginário da sociedade.

A partir das leituras de Soares. et al.(2012), Koury (2011), Santos (2016) e Souza e Souza (2009) é possível perceber a influência da mídia no imaginário da sociedade sobre a juventude enquanto perigosa, como também a dualidade entre criminosa e vítima, quando revelados dados de homicídios pelo Mapa da Violência (WAISELFISZ, 2016), que são extraídos de sistemas manuseáveis por agentes com o poder de fé pública.

A disfunção da leitura a ser feita abaixo, demonstra a ausência de efetividade dos agentes públicos quanto ao direito à segurança pública e ao acesso à justiça, sendo estes previstos no Estatuto da Juventude, através da Lei nº 12.852/2013.

2.3.1 – Juventude perigosa

É comum encontrarmos a figura do jovem constantemente relacionada pela mídia às situações de violência, furto/roubo e drogas. Soares, et al (2012, p. 2) desenvolveram um estudo para verificar a ação midiática em algumas cidades do Ceará na propagação “da insegurança na população, a partir do sensacionalismo presentes nas matérias”, favorecendo assim, a construção de estereótipos sobre jovens de 15 a 24 anos de idade.

Soares, et al (2012) reconhecem situações nas quais os jovens estão implicados. Entretanto, apresenta grande preocupação com a imagem do jovem, pois é possível que as notícias sejam tratadas como produto, favorecendo o mercado jornalístico e da segurança privada às custas do pânico social instaurado, gerando o que Koury (2011) chama de cultura e indústria do medo.

O reconhecimento que os jovens participam de alguma forma de situações ligadas ao roubo/furto, as drogas ou à violência, está atrelada à falta de políticas públicas para prevenção (SOUZA e SOUZA, 2009), pois quando não se encontram na condição de agressores, se encontram na condição de vítimas, conforme os dados da tabela 3 do capítulo 1 deste trabalho, que revelam a violação do direito à aprendizagem. Sendo assim, os autores afirmam:

Tanto a política educacional como as ações de segurança pública, principalmente voltada para a prevenção à criminalidade juvenil, não devem ratificar o preconceito que rotular jovens como um problema, pois, se eles são os principais autores da violência, são também as principais vítimas. Os jovens das periferias violentas das grandes cidades brasileiras enfrentam muitos desafios que os impedem de exercer sua cidadania. Portanto, a função das políticas públicas, incluindo a escola pública, é auxiliá-los para que eles possam vencer os obstáculos e usufruir dos seus direitos de cidadãos (SOUZA e SOUZA, 2009, p. 143).

Não é de interesse aqui justificar as razões que levam os jovens a se envolverem com a criminalidade, porém, a questão do rótulo é levantada por Souza e Souza (2009) que reconhecem que há estereótipos sobre os jovens, sendo isso um problema, pois pode levar a

contribuir para o aumento da exclusão e fomentar a reprodução de atitudes mais agressivas (KOURY, 2011).

Koury (2011), ao tratar da agressividade dos jovens, chama a atenção para o grande pano de fundo de toda essa teia. São os valores já sinalizados por Gilberto Velho (*apud*. SOUZA, A. e SOUZA, R. 2009; CARRANO, 2012) que apontam para as mudanças nos valores de comportamento ligados ao individualismo de uma sociedade moderna, o que remete ao cultivo da indústria e cultura do medo, que além de levantar um muro invisível nas relações pessoais, gera grande impacto orçamentário que favorece os setores privados.

O regime político econômico atual é terreno fértil para exploração da cultura do medo, o que privilegia um seletivo grupo de empresariado. Tal fato pode ser visto através dos “dados do PNUD, só no ano de 2007 os gastos com segurança privada no Brasil somaram, aproximadamente, R\$ 90 bilhões, montante equivalente ao consumo de 10% do PIB brasileiro (...)” (KOURY, 2011, p. 472).

Informações como essas, fomentam os questionamentos sobre a origem e conservação da violência nas cidades. Explorando as diferentes possibilidades de pensamentos, é possível que a violência seja fecundada de forma propositiva, atendendo aos interesses mercantilistas.

Outro setor também com possíveis visões lucrativas é o jornalismo empresarial. As notícias de criminalidade veiculadas na mídia partem em muitas situações de dentro de uma delegacia, havendo uma narrativa sob o viés do policial e o jornalismo (com suas poucas exceções), por sua vez, abre mão da imparcialidade para divulgar notícias tendenciosas, tratando a mesma como um produto de venda, onde se escreve o que vende mais.

Um jornalismo parcial colabora para os impactos sociais, sejam eles negativos ou positivos. Koury (2010, p. 297) apresenta a história de um antigo bairro sob o olhar dos moradores acerca dos medos corriqueiros na localidade e percebe que a violência é mais um marketing do que um fato social.

A imagem sentida e elaborada pelas pessoas do bairro, pelos seus próprios moradores, no entanto, é uma imagem oposta ou inversa da imagem da mídia. Assim, veem o bairro como um lugar calmo, tranquilo e bom para se morar. Mas, para os moradores, Varadouro é o bairro onde a cidade nasceu.

A percepção dos moradores é antagônica ao produto que a mídia tem vendido. Notícias tendenciosas são muito comuns na imprensa brasileira, a exemplo da manchete veiculada pelo Portal G1 no dia 07 de março de 2014: “Menores são responsáveis por 30%

dos crimes na capital federal: Crianças estão entrando na marginalidade cada vez mais cedo. Crimes mais praticados são roubos e furtos, mas o número de homicídio é grande”.¹³

De forma sincrônica, Souza e Souza (2009, p. 127), sob a perspectiva de Arroyo (2004), apontam que “as violências praticadas por crianças, adolescentes e jovens nos assustam porque mexem com nosso imaginário”. Penso, a partir disso, que a sociedade já se acostumou com a violência protagonizada por adultos, manifestada nas diferentes instituições sociais.

A teoria do *Fake News*, ou seja, corrente de notícias falsas se aplica igualmente para a categoria de juventudes, com notícias de caráter duvidoso. Sposito (1994, p. 175), relacionando ao *rap*, aponta que “em bairros caracterizados pelos altos índices de violência, os jovens integrantes dos grupos, que estão nos pedaços, nas esquinas das ruas, são “confundidos” com marginais e, portanto, submetidos a violência policial (...)”. Em consonância, Granda e Marcello (2018, p. 8), ao relacionarem a cultura Xarpi¹⁴, apontam que as juventudes “no senso comum, se enquadrariam, muitas vezes, como “fora da lei” ou mesmo “perigosas”.

É possível que a falta de precisão ao apontar os jovens possa gerar uma larga taxa de homicídios. O Mapa da Violência (2016, p. 49) faz esse acompanhamento desde o ano de 1998 e registra que “a principal vítima da violência homicida no Brasil é a juventude.” O documento também revela que a participação dos jovens envolvidos em homicídios foi crescente até o ano de 2005. Tais informações apresentam um caráter dualista entre a vitimização ou criminalidade juvenis.

Retrocedendo às concepções de duas décadas sobre os jovens, percebe-se, através da pesquisa de Santos (2016), que na década de 1980 os jovens foram vistos como uma geração inerte e egoísta. A partir da década de 1990, a juventude passa a ser vista como um problema social, inclusive no que tange à violência. Porém, é importante que esteja explícito a concepção de juventude nesta comunicação, pois o conceito aqui discutido sobre juventude não foge aos pressupostos de Santos.

Admite-se que não há um conceito homogêneo sobre juventude, conforme sinalizado no início do capítulo, pelo fato de a juventude ser um movimento plural. Mediante o exposto, a juventude compreendida pelos aspectos negativos não tem relação direta com as categorias

¹³ Notícia do Portal G1 disponível em <<http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2014/03/menores-sao-responsaveis-por-30-dos-crimes-na-capital-federal.htm>>. Acesso em 17 de maio de 2018.

¹⁴ “O xarpi é uma marca representativa do pichador que numa rede de interação promove sociabilidades e conflitos na cultura da pichação” (CHAGAS, 2012, p. 5).

jovem – adolescente, jovem-jovem e jovem adulto, e sim, segundo Santos (2016) e Souza e Souza (2009), está correlatado a variáveis como cor e classe social.

2.3.2 – Juventude: Protagonismo ou participacionismo?

“Sobre essa juventude ameaçada se depositam também as esperanças da renovação, muitas vezes idealizando-se uma natural capacidade dos jovens para a participação, a transformação e a mudança” (CARRANO, 2012, p. 85).

Partindo das considerações de Carrano (2012), percebo que a sociedade vive um paradoxo, ora criminaliza-se, ora cria-se muitas expectativas sobre os jovens e acredita-se que suas contribuições geram impactos sociais relevantes. Talvez isso explique a irradiação do termo protagonismo juvenil de cunho mobilizador, implementado em diferentes instâncias sociais como grêmios estudantis no ambiente escolar.

Inicialmente, considerei o protagonismo juvenil, tão presente nos discursos políticos e sociais, como possibilidade de o jovem participar da realização de escolhas e tomada de decisões, sendo principal ator na busca dos meios de intervenções na sociedade, pois me parecia um pouco óbvio pelo fato de ser um termo auto –instrucional/explicativo. No entanto, buscando leituras sobre esse conceito, percebi o tamanho do equívoco acerca de sua aplicabilidade.

De forma muito genérica, é possível relacionar o termo protagonismo juvenil à mera encenação, como em um teatro, onde há os personagens, os protagonistas, os co-protagonistas, os coadjuvantes e os figurantes. É a partir das perspectivas do protagonista que se dá o desenvolvimento da teia teatral, enquanto os figurantes apenas possuem uma participação sem impactos.

Carrano (2012, p. 88) aprofunda a questão, descrevendo que intitulam protagonismo juvenil como “jogos de cena institucional que simulam participações reais e excluem os cidadãos do exercício efetivo da tomada de decisões”, fazendo com que os jovens exerçam o “participacionismo pedagógico’ esvaziado de sentidos reais de tomada de decisões”.

O que Carrano (2012) aponta faz muito sentido se pensarmos sobre os marcadores legais que simulam incentivar a atuação do jovem na sociedade, inclusive na tomada de decisões. Temos como exemplo a organização de entidades representativas dos estudantes, intitulada por Grêmios Estudantis instituída pela Lei Federal nº 7.398/85, sancionada pelo ex-presidente José Sarney, e a Lei Estadual nº 1.949/92 sancionada pelo ex-governador Leonel Brizola que ratifica a anterior.

Apesar do Estatuto da Juventude (2013, p. 14) apontar no Artigo 12 da Seção II Do direito à Educação que “é garantida a participação efetiva do segmento juvenil, respeitada sua

liberdade de organização, nos conselhos e instâncias deliberativas de gestão democrática das escolas e universidades”, os resultados ainda são ínfimos, pois o grêmio quando constituído exerce um papel de colegiado consultivo para compor a gestão democrática, ou seja, não se percebe o efetivo exercício da autonomia, ignorando o potencial juvenil. Aliás, Carrano (2012) ilustra melhor quando traz o termo participacionismo.

Pensar em protagonismo juvenil pelas perspectivas de Carrano (2012) é ir na contramão das concepções do gabinete que idealiza a educação escolar, dado que, em uma breve busca por protagonismo juvenil no portal¹⁵ da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro são encontradas 5 possibilidades: Parlamento Juvenil – ALERJ; Parlamento Jovem Brasileiro – Câmara dos Deputados; Parlamento do MERCOSUL; Jovens Embaixadores; Grêmios Estudantis.

Carrano (2012) continua a aprofundar seus conceitos e reflete sobre o protagonismo juvenil orientado, que serve para o ajustamento de condutas desses jovens, reprimindo seus direitos. Além disso, aponta ações fictícias como forma de valorização da juventude.

Governos e instituições promovem enquetes, sondagens, fóruns, conferências, encenam parlamentos jovens, isso tudo para exercitar a participação ou ainda para ‘medir’ os humores e opiniões de cidadãos consumidores. Entretanto, somente muito raramente encontramos abertura de processos participativos mais diretos que possam influenciar decisivamente nos rumos das instituições (CARRANO, 2012, p. 87).

Penso que essas ações possivelmente são movidas por interesses privados, e que de fato ainda há muito o que se questionar sobre isso. Os jovens não podem ser considerados de forma tão simplistas como em “participacionismo”, visto que, já demonstraram muitas vezes o potencial juvenil,¹⁶ sendo pertinente versar, mesmo que de forma abreviada, sobre o movimento de ocupação dos estudantes nas escolas.

Segundo o Portal de notícias G1 (2016¹⁷), no estado do Rio de Janeiro as ocupações ocorreram aproximadamente em 40 escolas estaduais. Como o movimento estudantil tinha como pauta a infraestrutura das unidades, o então secretário da pasta, Antonio José Vieira Neto, em uma fugaz passagem no cargo (2015 – maio/2016), declarou em entrevista que:

O risco que estamos vendo é ver esse movimento submergir numa discussão que é política de enfrentamento. É real, é claro: o jovem milita. Mas se o movimento político

¹⁵ As informações podem ser encontradas no Portal da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc#>

¹⁶ Para leitura complementar sobre atuações das juventudes nos cenários nacionais e internacionais: SILVA, Bárbara Virgínia Groffda. SILVA, Eduardo Cristiano Hass da. “UMA PÁ DE OCUPAÇÃO”: Ocupações escolares e atuação juvenil no Rio Grande do Sul (2016). Revista Teias v. 18, n. 50, 2017 (Jul./Set.): Conversas sobre formação de professores, práticas e currículos. 228-244. DOI: 10.12957/teias.2017.27072.

¹⁷ Notícia do Portal G1 disponível em <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/04/ocupacao-de-escolas-e-legitima-diz-secretario-de-educacao-do-rj.html>>. Acesso em 17 de maio de 2018.

contra um governo for colocado como carro de frente vai dificultar a discussão qualitativa. Eu quero propor a mudança necessária (16/04/2016).

Uma hipótese que não será aprofundada, visto não ser objeto desta pesquisa, mas que emergiu com a leitura de Pais (1990, p. 139), que ressalta “a juventude como categoria manipulada e manipulável”, é a declaração que apresenta indícios de que o Estado teme em perder o controle das peças deste tabuleiro, que entendo como sociedade, ou seja, que os jovens possam se politizar e deixar suas meras participações na sociedade. Porém, primeiro é necessário que a instituição Estado reconheça a potência que a juventude possui, no caso, em declaração que assim já fez.

A declaração dada pelo Secretário de Educação vai na contramão do que o Estatuto da Juventude (2013) já tem como conquista, principalmente no que tange ao art. 3º, o qual estabelece diretrizes como “ampliar as alternativas de inserção social do jovem, promovendo programas que priorizem o seu desenvolvimento integral e participação ativa nos espaços decisórios” (Inciso III, p. 8).¹⁸

A potência juvenil, no contexto social é encontrada em projetos que nasceram de ideias juvenis e, atualmente, são práticas implementadas que impactam positivamente na sociedade, a exemplo, as ocupações das escolas da Rede Pública. Granda e Marcello (2018) reforçam o conceito a partir de Agamben (2006) em perspectivas filosóficas.

Com ideias, potência e possibilidades são termos entrelaçados que deveriam ser indissociáveis. Nosso senso comum concebe a potência como um ato, porém ela se relaciona mais com a sensação e a privação, que por consequência “atesta a presença daquilo que falta no ato” (AGAMBEN, 2006, p. 15).

Aquilo que compreendemos como potência, ao relacionar uma criança ao sucesso de uma profissão pela presença de determinadas habilidades, Aristóteles conceitua de potência genérica, diferentemente do conceito de potência. Segundo Agamben (2006, p.16), ela é a “presença daquilo que não é um ato” e sim, a ausência, que intitula de presença privativa.

A partir disso, demos refletir acerca dos espaços de contradição que os jovens vivenciam. Se por um lado existe toda uma proposta de governos em prol de juventudes ativas, por outro, este espaço limita ao mero participacionismo. Ou seja, um projeto pensado para fragilizara potência juvenil.

¹⁸ Grifos nossos.

CAPÍTULO 3 – RESULTADOS DA PESQUISA

Este capítulo apresenta os caminhos percorridos na pesquisa, partindo das concepções metodológicas de Minayo (2001), Gerhardt e Silveira (2009) e os pressupostos de Bardin (1977) e Kaufmann (2013) para análise de conteúdo dos questionários aplicados aos jovens do Ensino Médio, do Colégio Estadual Paulo Freire.

Em um primeiro momento, explico os motivos que me levaram a escolher a metodologia, as fases da pesquisa até chegar na técnica para coleta de dados e em seguida, o protocolo para aplicação dos questionários sobre a violência externa. Narro posteriormente os movimentos de idas e vindas às salas de aula e de alguns percalços passados até conseguir reunir todos os questionários.

Em um segundo momento, explico a conveniência de um novo questionário, agora com o foco no que os jovens haviam apontado durante o recolhimento do questionário sobre violência externa. Com a necessidade deste outro material para coleta de dados, sobre a violência dentro do ambiente escolar, foi necessário ampliar o diálogo com Vóvio. et al (2016) e principalmente Marra (2007).

Para analisar o conteúdo dos questionários foi indispensável basear-se no teste por associação citado por Bardim (1977). A autora direciona as análises das respostas dos informantes através de uma palavra indutora, sendo escolhida, na ocasião, a palavra “violência”. Espera-se com isso, que os jovens possam fazer associações e que novas palavras surjam conforme suas percepções e impressões sobre a palavra violência.

Contudo, as associações continuam em outras perguntas dos questionários segundo suas experiências, como também impressões sobre as estratégias de combater a violência e grupo social mais atingido por esta. As análises são feitas a partir da frequência com que as palavras citadas se repetem, ou até mesmo a ausência de determinada palavra. Segundo Bardin (1977), a presença da palavra é muito significativa, pois funciona como um indicador que, no entanto, pode ter um sentido.

O tratamento dos resultados e as interpretações obedecem uma sequência apontada por Bardin (1977). Mas, primeiro são feitas as operações estatísticas, nos questionários devolvidos. Nesse caso foi utilizado o Microsoft Excel e o programa estatístico R-project, versão 3.4.3.

Após a realização da análise descritiva, foi observada a necessidade da realização de testes de associação para verificar se uma variável apresenta ter influência sobre uma outra. Utilizou-se o teste exato de Fisher (FISHER, 1922) e o teste de qui-quadrado (PEARSON, 1900) para verificar a existência de relação entre as variáveis.

A hipótese nula de ambos os testes (deste teste) assume que as variáveis relacionadas são independentes, atribuindo o p-valor¹⁹ como regra de decisão, as relações entre as variáveis serão ditas significativas se o p-valor do teste for menor que o nível de significância adotado, sendo adotado em todas as análises um nível de significância de 5%. Ou seja, o p-valor foi utilizado como tomada de decisão para rejeitar ou aceitar a hipótese de que as médias são iguais.

Se o p-valor for inferior a 0,05 consideramos como hipótese nula, ou seja, geralmente, não existe diferença entre médias, as variáveis são independentes, dentre outras situações que podem ser testadas. Na pesquisa foram utilizados 2 testes de hipóteses diferentes, porém, adotou-se o nível de significância 5% para ambos os testes. Hipótese nula, geralmente, é a de que não existe diferença entre médias, as variáveis são independentes, dentre outras situações que podem ser testadas.

Devido à proximidade dos valores das médias, foi realizado um teste de Wilcoxon-Mann-Whitney para verificar se as médias são estatisticamente diferentes. Nesse teste, bem como todos os outros que serão utilizados nesta análise, irá ser testado ao nível de significância 5%, ou seja, se o p-valor for inferior a 0,05 rejeitaremos a hipótese nula que será adotada para cada teste.

Em seguida foi elaborada a síntese e seleção dos resultados conforme tabelas apresentadas. Paralelamente, sendo apresentadas as inferências devido à aparição ou ausência de palavras. Por fim, as interpretações são apresentadas nas considerações deste estudo com o objetivo de serem utilizadas com o cunho teórico ou prático, ou abrindo novas possibilidades de pesquisas (BARDIN, 1977), sendo essa última preconizada nesta dissertação.

3.1 – Percursos metodológicos

Para a coleta de dados, foi utilizada a aplicação de questionários, pelo fato de ser um instrumento que reúne mais rapidamente as respostas dos informantes e em maior quantidade pela possibilidade de ser simultâneo, otimizando o tempo da pesquisa. Além disso, por ser de caráter anônimo, viabiliza respostas mais precisas, facilita a tabulação, codificação e posteriormente a análise (GERHADT e SILVEIRA, 2009).

¹⁹ O p-valor é a probabilidade de que a estatística do teste (neste caso Wilcoxon) tenha valor extremo em relação ao valor observado quando a hipótese nula é verdadeira. Ou seja, é um valor que varia de 0 a 1 e poderá definir se a hipótese que estamos testando é significativa ou não.

Segundo Gerhadt e Silveira (2009), a estrutura do questionário é ordenada por questões abertas (quando as respostas são livres), fechadas (quando as respostas são escolhidas dentre as opções expostas) e mistas (quando, partindo das opções expostas, ainda há a opção de “outros”). É utilizada para a pesquisa a estrutura de questionário misto.

Esse questionário utilizado com os jovens para a pesquisa teve como principal objetivo quantificar os dados e qualificá-los através da frequência ou ausência de determinada informação:

A abordagem quantitativa e a qualitativa, não tem o mesmo campo de ação. A primeira, obtém dados descritivos através de um método estatístico, (...) esta análise é mais objetiva (...) e útil na fase de verificação das hipóteses. A segunda corresponde a um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável, a índices não previstos, ou à evolução das hipóteses. Este tipo de análise, deve ser então utilizado nas fases de lançamentos das hipóteses, já que permite sugerir possíveis relações entre um índice da mensagem e uma ou várias variáveis do locutor (BARDIN, 1977, p. 115).

Optando-se pelas questões abertas, fechadas e mistas, tem-se uma técnica com riscos e limitações. É possível que questionários não retornem para o aplicador, ou até mesmo que seu preenchimento seja feito de forma parcial. Tal técnica permite a leitura de todas as perguntas pelo informante, o que pode influenciar em suas respostas. Além disso, não permite auxílio para preenchimento, sendo um fator colaborador para a não compreensão das perguntas pelos informantes (GERHADT e SILVEIRA, 2009).

Contudo, a técnica ainda assim, se apresenta como a mais apropriada, considerando o quantitativo de informantes que excede a cem, tempo de pesquisa e o anonimato que contribui para a fidedignidade das respostas.

Cabe aqui ressaltar que, na fase de elaboração dos questionários, foram necessários alguns testes para verificar o nível de adequação quanto a sua ordenação, estrutura, conteúdo e objetivos, no sentido de torná-lo o mais compreensível e objetivo possível. Foram, assim, aplicados aos colegas de trabalho e lapidados em momentos de orientações coletivas.

Acerca da aplicação aos jovens, os questionários ocorreram em dois momentos: o primeiro tinha como foco a violência externa, e o segundo, a violência interna. Por sua vez, o questionário sobre violência externa foi aplicado em outros dois momentos, isso porque inicialmente a pesquisa se destinava somente aos jovens das turmas de 3º ano do Ensino Médio, ocorrendo sua aplicação no mês de agosto do ano de 2017.

Após o primeiro movimento de análise das respostas dos informantes, foi decidido ampliar o universo da pesquisa, trabalhando também com as turmas de 1º e 2º anos do Ensino Médio, de modo que aumentasse as possibilidades da pesquisa no sentido de obter resultados mais expressivos.

O protocolo seguido para aplicação dos questionários em ambos os momentos partiu de uma breve explicação sobre os objetivos e fins da pesquisa para os colegas de trabalho (os professores regentes das turmas), para que replicassem aos informantes. Em seguida, os questionários foram entregues para preenchimento durante vinte e cinco minutos de aula cedidos pelo professor regente, o qual fez a distribuição e o recolhimento dos mesmos.

O questionário elaborado para observar e investigar a violência externa é composto por duas seções de perguntas. A primeira, identificando os jovens através de variáveis, como: idade, sexo/gênero, raça/cor, quantidade de vezes que foi reprovado com a respectiva razão, emprego e desemprego. Sendo considerado tais indicadores quantificáveis importantes na análise das respostas referentes à segunda seção do questionário externo.

A segunda seção são questões abertas e consistiu em estimular os jovens a apresentarem espontaneamente e de forma livre suas associações e concepções sobre a palavra violência e experiências. O processo previa que essa palavra servisse como indutora às demais, através da utilização de uma técnica que se assemelha ao teste por associação de palavras, na qual, segundo Bardin (1977, p. 52) “pede-se aos sujeitos que associem, livre e rapidamente, a partir da audição das palavras indutoras (estímulos), outras palavras (respostas) ou palavras induzidas”.

Assim, a primeira pergunta desta seção apresenta *violência* como palavra indutora, com a intenção de buscar no universo particular de cada jovem o que representa a palavra violência para eles. Assim, foi solicitado, que registrassem as três primeiras palavras/imagens que lhes permeiam o imaginário quando leem a palavra violência.

Em consonância às perspectivas de Bardin (1977, p. 52), a palavra indutora resultará no desdobramento de outras palavras. Segundo a autora “para cada palavra indutora e para cada sujeito, obtém-se uma, duas, três ou quatro palavras induzidas”. Logo, esse conjunto de palavras escritas pelos informantes que foram associadas à palavra violência e que indicam as concepções dos jovens sobre a mesma, inicialmente foram preservadas e quantificadas para posteriormente serem analisadas.

As próximas questões do questionário sobre violência externa tiveram o objetivo de conduzir os jovens a relatarem os tipos de violência que já presenciaram, a apontarem as causas da violência e a pensarem nas possíveis soluções e contribuições da escola ao combate à violência. Na última questão, solicitei que identificassem as pessoas que mais sofrem com a violência.

Quando retorno às salas para receber os questionários preenchidos ao término da aplicação nas turmas de 3º ano, percebo a inquietação e insistência de alguns jovens ao relatarem situações que ocorreram dentro da escola e foram percebidas por eles como

violência, como o fato de a escola punir alunos que estavam sem uniforme, mantendo-os no refeitório.

Apesar de o fato ter sido ignorado por mim, devido às falas dos informantes não coincidirem com meu rol de expectativas para a pesquisa, a aplicação seguiu seu curso chegando aos jovens dos 1º e 2º anos do Ensino Médio. Após o mesmo protocolo de aplicação, no retorno para busca dos questionários, os jovens fazem as mesmas cobranças acerca da violência dentro do ambiente escolar.

A reincidência na fala sobre a violência interna aguçou novas perspectivas de pesquisa, e no movimento de volta ao grupo de pesquisa e estudo. No processo fortaleceu-se a ideia de que a violência interna também deveria ser investigada quando foi feita a leitura aprofundada do texto Vóvio, et al (2016) que aborda a violência interna como “na escola”, “da escola” e “à escola”.

Essa ideia se consolidou no processo de orientações individuais e coletivas, já que percebi no movimento de pesquisa, revisão de literatura e orientações, que existe também violência no interior da escola, e que era fundamental para este estudo estabelecer e aprofundar diferenças desses tipos de violência no ambiente interno da instituição de ensino.

Além disso, quando comecei a construir as primeiras sistematizações dos dados coletados sobre a violência externa, já em setembro de 2017, foi possível perceber situações pertinentes ao ambiente interno da escola, e não apenas ao seu entorno, conforme informado anteriormente. Tal fato foi decisivo para a realização da pesquisa no que diz respeito aos acontecimentos no interior da escola, resultando na aplicação de outro questionário às mesmas turmas do Ensino Médio, dessa feita, sobre violência interna.

O segundo questionário abarca as manifestações, motivações e causas da violência na escola, contra a escola e da escola (VÓVIO, et al, 2016) conforme as concepções das juventudes do Ensino Médio dessa Unidade de Ensino, estruturado por uma questão fechada, quatro questões mistas e duas questões abertas. O objetivo foi, através da frequência das palavras presentes e ausência de outras, trazer dados estatísticos e descritivos que podem fornecer elementos qualitativos através das informações que permeiam o campo das hipóteses que semearam este trabalho dissertativo (BARDIN, 1977).

Após o recolhimento dos questionários, foi feito o levantamento da quantidade de devolutivas sobre a violência externa e interna referente a cada turma, somado e consolidado por ano de escolaridade.

Tabela 8 – Relação da quantidade de jovens do EM por ano de escolaridade x quantidade de questionários devolvidos.

Variável		Frequência	Percentual (%)
Jovens matriculados	1° Ano	63	36,41
	2° Ano	55	31,79
	3° Ano	55	31,79
	Total	173	100,00
Devolutivas sobre violência externa	1° ano	49	39,83
	2° ano	38	30,89
	3° ano	36	29,26
	Total	123	71,09
Devolutivas sobre violência interna	1° ano	44	40,00
	2° ano	31	28,18
	3° ano	35	31,81
	Total	110	63,58

Fonte: Pesquisador.

Do quantitativo de jovens matriculados no ensino médio do Colégio Estadual Paulo Freire, respectivamente 71,09% e 63,58% deram devolutiva dos questionários sobre violência externa e interna. A quantidade de devolutivas para cada tipo de questionário foi diferente, apesar de bastante significativa. Isso se deu devido à aplicação não ter ocorrido nos mesmos dias, pois o questionário sobre violência interna não estava previsto, tornando-se consequência do questionário sobre violência externa e, assim, iniciando um novo processo de pesquisa.

O intervalo para aplicação do novo questionário foi necessário para a elaboração de novas hipóteses, levantamento bibliográfico e a construção da estrutura e configuração de cada questão para atender especificidades.

3.2 – Análise dos Conteúdos

Nesta seção construímos o perfil dos jovens que participaram da pesquisa, respondendo ao questionário sobre a violência externa. Em seguida analisamos as formas como esta é compreendida, as soluções pensadas pelo grupo para que possa diminuí-la e analisamos quem são as maiores vítimas da violência. Com os testes de exato de Fisher (FISHER, 1922) e o teste de qui-quadrado (PEARSON, 1900) verificou-se se as respostas foram associadas a idade e gênero dos informantes.

Em seguida, trazemos as impressões dos jovens quanto a violência vista dentro do espaço escolar. Para melhor compreensão, este eixo foi dividido em categorias: violência a

escola, contra a escola e da escola. Entretanto, as relações entre elas são bem próximas, o que faz uma impactar sobre a outra.

3.2.1. – Sobre a violência externa

Para realização do presente trabalho, foram aplicados questionários sobre violência externa aos alunos dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio do Colégio Estadual Paulo Freire. Um total de 123 alunos aceitou participar da primeira etapa da pesquisa, sendo as informações contidas nos questionários transpostas para o Microsoft Excel para um melhor ajuste das informações obtidas e melhor organização para elaboração das análises estatísticas, que foram realizadas com auxílio do software estatístico R-project, versão 3.4.3.

A análise descritiva apresenta um mapa inicial das informações que foram obtidas, apresentando os percentuais e as frequências referentes a cada variável, possibilitando uma melhor visualização dos dados para realização dos métodos estatísticos mais adequados para responder aos objetivos do presente trabalho.

Tabela 9 – Análise descritiva do perfil demográfico da juventude do C E Paulo Freire.

Variável	Frequência	Percentual (%)	
Turma	1º Ano	49	39,84
	2º Ano	38	30,89
	3º Ano	36	29,27
Idade	15 anos	18	14,63
	16 anos	27	21,95
	17 anos	42	34,15
	18 anos	19	15,45
	19 anos	13	10,57
	20 anos	4	3,25
	Sexo	Feminino	64
Masculino		59	47,97
Raça/etnia	Branco	29	23,58
	Pardo	60	48,78
	Preto	34	27,64
Quantas Vezes	1 vez	35	28,46
	2 vezes	24	19,51
reprovou?	3 vezes	2	1,63
	Nunca reprovou	62	50,41
Trabalha?	Não	98	79,67
	Sim	25	20,33

Fonte: Pesquisador.

Com o objetivo de investigar a compreensão sobre violência das juventudes do Ensino Médio de uma escola cercada de vulnerabilidades, parto da hipótese de que o narcotráfico é o

principal agente de violência. Mesmo com a possibilidade de ser uma hipótese falsa, isso propicia revelar outras riquezas no trabalho de campo (KAUFMANN, 2013)

Entretanto, antes de tomar conhecimento das impressões que os jovens possuem sobre violência, é fundamental conhecer o perfil dos informantes através de categorias a serem vistas mais adiante, conforme Tabela 9.

A tabela acima traça o perfil dos jovens que participaram da pesquisa, sendo possível avaliarmos a partir das categorias: faixa etária, gênero, classificação racial, rendimento escolar e ocupação.

3.2.1.1. – Categorias: faixa etária e gênero

O objetivo inicial era analisar as categorias faixa etária e gênero isoladamente, contudo, as informações estão tão relacionadas que se completam. Sendo assim, aglutinamos neste único espaço com o intuito de ampliar o campo de visão sobre estas categorias, fazendo um panorama com o marco situacional do município, bairro, escola e documentos referências.

Inicialmente, foram analisadas as idades dos participantes da pesquisa, sendo essa variável elemento da primeira etapa do questionário sobre violência externa, cujo objetivo era colaborar para traçar o perfil da juventude envolvida na pesquisa. Obtivemos que o aluno com maior idade nas turmas de 1º, 2º e 3º ano tinha de 19 anos, 20 anos e 20 anos, respectivamente, e as correspondentes médias são 6 anos e 1 mês, 17 anos e 2 meses, 17 anos e 10 meses. A média geral dos participantes da pesquisa é de 16 anos e 11 meses.

Para comparar as médias de idade dos alunos, adotou-se a hipótese nula de que não há diferença estatisticamente significativa entre as médias. Após a realização do teste, foi obtido um p-valor de 0,000 quando comparadas às médias dos alunos do primeiro e segundo ano, quando comparadas as médias das idades dos alunos do segundo e terceiro anos o p-valor encontrado foi de 0,01. Ambas as comparações realizadas informaram que as médias de idades são estatisticamente diferentes, pois o p-valor encontrado foi inferior a 0,05.

O teste compara as médias para verificar se a idade dos alunos são estatisticamente diferentes. Sendo estatisticamente diferentes para os 3 anos, com o p-valor menor que 0,05. Esse teste foi feito com o intuito de verificar se em algum ano os alunos apresentam a mesma média de idade, fato que seria um ponto de alerta, uma vez que os alunos tendem a ser mais velhos a cada ano que vão avançando. Entretanto, se os alunos do primeiro ano apresentassem a mesma média de idade dos alunos do segundo ano, seria plausível informar que há um alto índice de reprovação no primeiro ano e assim por diante.

Entretanto, o p-valor de média de idades indica que os alunos realmente são mais velhos, não valendo a pena levar em consideração essa análise de repetência ou apenas para

informar que os alunos estão seguindo de maneira correta, com exceção se relacionarmos o viés étnico-racial.

Dos jovens que estudam no Ensino Médio no Colégio Estadual Paulo Freire, 70,43 % estão na categoria jovem-adolescente, 29,27% estão na categoria jovem-jovem, e não há jovens na categoria adulto, segundo o Estatuto da Juventude. Logo, percebe-se o perfil de uma juventude muito nova que pode influenciar na variável trabalho, conforme dados coletados, pois somente 20,33% dos jovens exercem atividades remuneradas.

Fazendo um paralelo com o perfil dos jovens do município de Belford Roxo, o grupo de 15 a 19 anos é o maior, embora represente apenas 35,5% aproximadamente do total dos grupos etário da cidade. Os dados assim correspondem às informações de faixa etária da tabela 9, dos jovens matriculados.

Em relação ao gênero dos jovens da escola, percebe-se a presença ligeiramente maior das mulheres. Trata-se de uma diferença pouco relevante, ou seja, do quantitativo dos jovens, 52,03% são do sexo feminino e 47,96% são do sexo masculino. Esses dados são próximos aos do município de Belford Roxo, segundo o Censo 2010 que registra um total de 59.701 (49,28%) jovens do sexo masculino e 61.422 (50,71%) de jovens do sexo feminino, somando um total de 121.123 jovens. A tabela 10 apresenta especificações por faixa de idade em Belford Roxo, em consonância ao Gráfico 1. Gráfico 1 – Análise descritiva do perfil demográfico dos jovens da cidade de Belford Roxo.

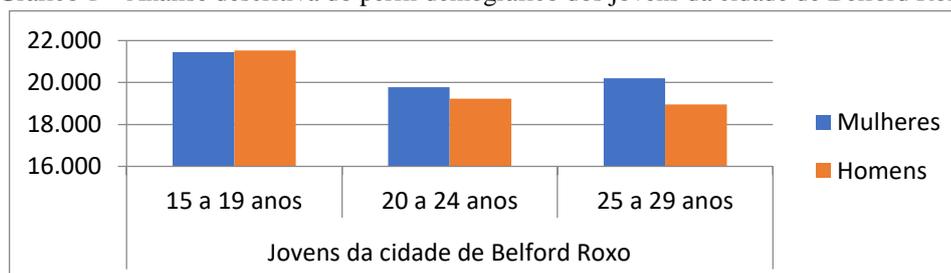
Tabela 10 – Análise descritiva do perfil demográfico dos jovens da cidade de Belford Roxo

Variável		Mulheres	Homens
Jovens da cidade de Belford Roxo	15 a 19 anos	21.441	21.517
	20 a 24 anos	19.776	19.228
	25 a 29 anos	20.205	18.956

Fonte: cidades.ibge.gov.br/painel/população

O Gráfico 1 apresenta uma baixa discrepância entre o gênero feminino e masculino no grupo com idades entre 15 e 19 anos. Havendo uma desigualdade maior no grupo de 25 a 29 anos.

Gráfico 1 – Análise descritiva do perfil demográfico dos jovens da cidade de Belford Roxo.



Fonte: Pesquisador.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada em 2015, revelou em 2017, através do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), que a população feminina ainda é maior do que a população masculina. “O número de mulheres no Brasil é superior ao de homens: 48,52% da população brasileira é composta por homens e 51,48% por mulheres”²⁰.

Dados como esses se assemelham com a pesquisa do Observatório Participativo da Juventude (BRASÍLIA, 2013), que registra a presença de 50,4% de mulheres e 49,6% de homens no segmento juvenil. Percebe-se então, o quantitativo maior de mulheres no Colégio Estadual Paulo Freire, refletido pela realidade do Brasil e do município.

Seria importante fazer o recorte dessas informações para análise da questão no bairro onde a escola se localiza. Na questão de gênero, é apontado 8.893 homens e 9.370 mulheres, entretanto, as informações sobre a população encontradas na referência deixam uma lacuna. O Portal População de Belford Roxo traz dados distribuídos por bairros, mas na variável “faixa etária” encontramos grupamentos de 0 a 4 anos, 0 a 14 anos, 15 a 64 anos e 65 anos e +. Com índice populacional respectivamente, 7,4%, 26,4%, 67,8% e 5,8%, tendo o bairro um total de 18.263 habitantes²¹.

Neste formato de agrupamento, penso que se torna dificultoso qualquer processo de implementação de política pública para os grupos específicos. Ainda segundo o Portal População de Belford Roxo, a variável “Jovens e Idosos” os jovens são compreendidos entre 0 e 14 anos, num total de 4.821, e idosos compreendidos de 65 anos ou mais. Essas lacunas não permitem a especificação da realidade, e construção de perfis das juventudes e de nenhum outro grupo.

3.2.1.2. – Classificação racial, rendimento escolar e ocupação

As informações acerca da população, de cor ou raça, também ajudam na construção de políticas públicas. Segundo dados extraídos do IBGE (2010), a população negra residente da cidade de Belford Roxo é de 312. 533 pessoas, enquanto a população não negra soma 156.759 pessoas.

A figura abaixo mostra a população de Belford Roxo do Censo 2010 distribuída por cor ou raça, e por gênero. Vale ressaltar que esses dados não foram encontrados na plataforma do IBGE, apesar de incansáveis buscas, e sim, solicitados pelo e-mail

²⁰Disponível em <<https://teen.ibge.gov.br/sobre-o-brasil/populacao/quantidade-de-homens-e-mulheres.html>>. Acesso em: 20/06/2018 (BRASIL, 2015).

²¹ Portal População de Belford Roxo –RJ é alimentado com dados do Censo 2010. Disponível em: <http://populacao.net.br/populacao-belford-roxo_rj.html>. Acesso em 22/06/2018.

“vamoscontar@ibge.gov.br”, que deu como devolutiva a figura 2 no prazo de três dias, assinada por Equipe do IBGE Teen.

Figura 2 – População residente de Belford Roxo, por cor ou raça e sexo.

Variável - População residente (Pessoas)			
Município - Belford Roxo (RJ)			
Idade – Total			
Ano – 2010			
Situação do domicílio – Total			
Cor ou raça	Sexo		
	Total	Homens	Mulheres
Total	469332	226757	242575
Branca	151838	71961	79877
Preta	72300	35638	36662
Amarela	4605	2013	2592
Parda	240233	116973	123260
Indígena	316	153	163
Sem declaração	40	19	21

Fonte: IBGE - Censo Demográfico

Outro dado observado ainda no campo de cor e raça/etnia ao relacionar ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) são os Índices de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) para brancos e para negros na cidade de Belford Roxo²².

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal da população negra, em 2010, é de 0,676, o que situa essa parcela da população de Belford Roxo na faixa de Desenvolvimento Humano Médio (IDHM entre 0,600 e 0,699). O IDHM da população branca é de 0,713, que a situa na faixa de Desenvolvimento Humano Alto (IDHM entre 0,700 e 0,799). Em números absolutos, a diferença entre ambos é de 0,037 (BRASIL, 2013).

Belford Roxo tem segregado/agrupado brancos e negros com taxas relevantes de diferenças no que tange a cor e raça/etnia quando relacionados à educação. A tabela abaixo revela taxas de analfabetismo entre os jovens de 15 a 24 anos classificados como brancos, pardos e pretos:

Tabela 11 – Análise descritiva do perfil demográfico dos jovens de 15 a 24 anos da cidade de Belford Roxo que não sabem ler e escrever.

Variável	Branca	Preta	Parda
Pessoas de 15 anos ou mais de idade que não sabem ler e escrever (15 a 24 anos)	4.796	3.627	8.868

Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/belford-roxo/pesquisa/23/25124>

²² Os critérios para avaliação do IDH, são: índice de educação, longevidade e renda. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/idhm/>. Acesso em 04/12/2018.

Cabe destacar que apesar de muitos questionamentos e mudanças nas classificações sobre os critérios a serem utilizados, o IBGE utiliza as classificações raciais através das características da cor da pele, sendo elas: “branca, preta, amarela e parda, a única exceção sendo a categoria indígena, introduzida no Censo Demográfico 1991”²³. Devido a esta última, a classificação passou a ser intitulada de cor ou raça. Acerca do “amarelo”, esse se destina à população asiática (IBGE, 2013, p. 87)²⁴.

A apesar de realizar a pesquisa categorizando pretos e pardos separadamente, o Instituto considera pardos e pretos, integrantes do segmento da população negra, já que tais categorias são alguns dos resultados do processo de miscigenação no Brasil (IBGE, 2013), que apresentam perfil socioeconômico similar. Apesar de muitos questionamentos e mudanças nas classificações²⁵,

Assim, somados os dados dos pretos e pardos, critério ²⁶, o número de jovens negros de 15 a 24 anos de idade que ainda não são alfabetizados supera o quantitativo de 70% do grupo, tornando visível a desigualdade racial com muita veemência no campo da educação.

Quando passamos a observar a questão racial dentro da unidade pesquisada, deparamo-nos com uma concentração maior de alunos negros. É relevante o quantitativo de jovens do Ensino Médio que se autodeclaram pardos e pretos: respectivamente 60 e 34, através do questionário. Nota-se que, 76,42% dos jovens que participaram da pesquisa são negros, enquanto na pesquisa do Observatório Participativo da Juventude (2013), 45% dos jovens se autodeclaram como pardos, 15% como pretos e 34% como brancos em 34%, ou seja, 60% se autodeclaram negros, mesmo percentual encontrado pelo Censo, 60% em 2010.

Na pesquisa do Colégio Estadual Paulo Freire, os questionários apontam que apenas 23,57% dos jovens são brancos, conforme a tabela 9. Essa pequena presença de jovens brancos permite a reflexão sobre as desigualdades que ainda persistem, embora o país possua uma Constituição Federal de 1988 que considera todos iguais perante a lei.

O Censo (2010) relata uma queda na porcentagem desse segmento populacional. É possível que essa representação no Colégio Estadual Paulo Freire tenha relação com o sentimento de pertencimento étnico-racial dos pardos e pretos que, atualmente, vem sendo representado e estimulado.

²³ Para maior compreensão das mudanças das classificações utilizadas para recenseamento desde 1872, é indicado a leitura do capítulo “A classificação de cor ou raça do IBGE revisitada”. (IBGE, 2013).

²⁴ Sobre a classificação racial no Brasil ver Telles (2003).

²⁵ Para maior compreensão das mudanças das classificações utilizadas para recenseamento desde 1872, é indicado a leitura do capítulo “A classificação de cor ou raça do IBGE revisitada” (IBGE, 2013).

²⁶ A principal justificativa encontrada na literatura para a utilização desse critério é o fato de que pretos e pardos apresentam perfil socioeconômico similar (TELLES, 2003).

Outra hipótese é a relação com o poder socioeconômico desse grupo, pois a PNAD Contínua divulga o 3º trimestre do ano de 2017 o quantitativo de desocupados no país, sendo 63,7% da população entre pretos e pardos. Ainda ressalta a diferença de salários entre negros e brancos: “o rendimento dos trabalhadores pretos e pardos foi de R\$1.531, enquanto o dos brancos era de R\$2.757”²⁷.

De uma forma mais ampla, para além das escolas, dados de 2015 da PNAD revelam que “45,22% dos brasileiros se declaram como brancos, 45,06% como pardos, 8,86% como pretos, 0,47% como amarelos e 0,38% como indígenas”²⁸. Por conseguinte, a população negra autodeclarada chega a 53,92%, sendo possível verificar o crescimento da população negra quando comparados os dados do Censo de 2010²⁹ quando 43,1% da população brasileira declara ser parda e 7,6% dos entrevistados se reconhecem como pretos.

Esse crescimento é apontado pelo IBGE como uma transformação na cultura que vem sendo observada desde o Censo de 1991. As demandas (da população negra), a questão da exclusão, tudo isso começou a fazer parte da agenda política³⁰. O Censo 2010 também registra uma queda na população que se autodeclara como branca, sendo esses 47,7% da população brasileira.

A tabela 9 informa a quantidade de jovens que já foram reprovados em alguma etapa da vida escolar e, quantifica essa situação. Na tabela 12, são apresentados os valores de percentual e frequência acerca das informações coletadas dos alunos através dos questionários aplicados. Apesar de uma quantidade expressiva (32,79) de estudantes não tenham respondido foi possível ver que 49,6% dos alunos já reprovaram pelo menos uma vez. A falta às aulas foi o motivo mais informado pelos alunos, o percentual encontrado foi de 19,67%; o segundo motivo com maior representatividade foram as notas baixas (11,48%), e um percentual maior que o das faltas, 32,8%, foi dos que não informaram o motivo da reprovação, conforme detalhado Tabela 12.

²⁷<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18013-pretos-ou-pardos-sao-63-7-dos-desocupados.html>

²⁸<https://teen.ibge.gov.br/sobre-o-brasil/populacao/quantidade-de-homens-e-mulheres.html>

²⁹<https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?busca=1&id=1&idnoticia=2507&t=ibge-mapeia-distribuicao-populacao-preta-parda&view=noticia>

³⁰ <http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/07/censo-2010-mostra-as-diferencas-entre-caracteristicas-gerais-da-populacao-brasileira>

Tabela 12 – Segundo os jovens do EM do CE Paulo Freire: análise descritiva dos motivos que os reprovaram.

Variável	Frequência	Percentual (%)
	20	32,79
Não informou	1	1,64
A professora não se interessava em ensinar	1	1,64
Brincadeiras	1	1,64
Desinteresse	1	1,64
Desistência	2	3,28
Dificuldade de aprender	1	1,64
Doença	3	4,92
Ensino muito puxado	1	1,64
Falta de atenção	2	3,28
Faltas	12	19,67
Fazia bagunça	1	1,64
Irresponsabilidade	2	3,28
Mudança de escola	1	1,64
Mudança de lar	1	1,64
Não fez a dependência	1	1,64
Notas baixas	7	11,48
Por causa do trabalho	2	3,28
Timidez	2	3,28

Fonte: Pesquisador.

Aproximadamente 50% dos jovens repetiram pelo menos uma vez o ano de escolaridade por algum motivo. Analisando os questionários, agora sob o recorte racial, fugindo um pouco da questão central, os jovens que por algum motivo foram reprovados em alguma etapa da vida escolar são majoritariamente negros.

A estratificação de dados revela que dos que reprovaram uma única vez estão respectivamente brancos, pardos e pretos: 8, 12 e 15. Dos jovens que repetiram por duas vezes, esses são 2, 12 e 10 na sequência branco, pardo e preto. Apenas 2 jovens pardos foram reprovados 3 vezes, e para completar, há os que nunca repetiram: 17 brancos, 32 pardos e 13 pretos.

Acerca dos motivos das reprovações, percebe-se que dentre as causas da repetência relatadas, há duas categorias: individual que tem relação direta com a escola e individual que não tem relação direta com a escola.

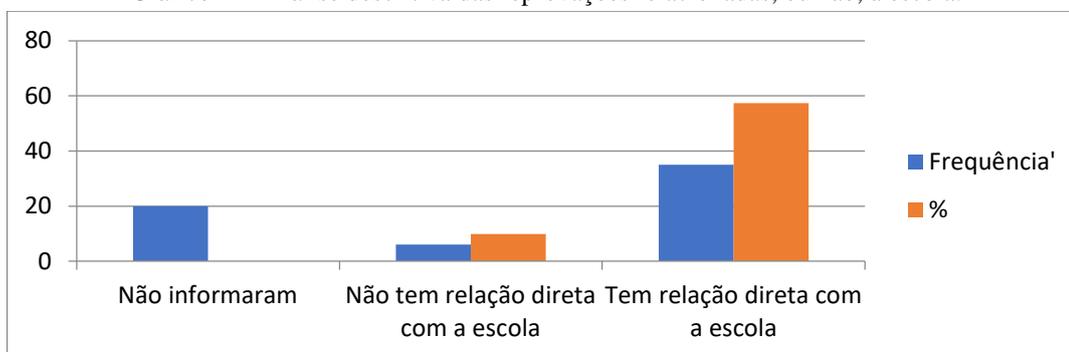
Tabela 13 – Análise descritiva das reprovações relacionadas, ou não, à escola.

Variável	Frequência	Percentual (%)	
Não tem relação direta com a escola	Não informaram	20	32,79
	Problemas de saúde	6	9,84
	Mudança de lar		
	Trabalho		
Relação direta com a escola	A professora não se interessava em ensinar	35	57,40
	Ensino muito puxado		
	Falta de atenção		
	Mudança de escola		
	Notas baixas		
	Timidez		
	Não fez a dependência		
	Desistência		
	Indisciplina (desinteresse, brincadeira, bagunça, irresponsabilidade)		
	Faltas		
Dificuldade de aprender			

Fonte: Pesquisador.

Abaixo, o gráfico 2 sintetiza e concentra as respostas diversificadas dadas pelos jovens por meio do questionário. Mais de 50% percebem a reprovação relacionada com a escola.

Gráfico 2 – Análise descritiva das reprovações relacionadas, ou não, à escola.



Fonte: Pesquisador.

Dos 49,60% dos jovens que por algum motivo já estiveram reprovados, 57,40% apontam motivos que se relacionam ao trabalho pedagógico da escola. No entanto, esses dados não estão ligados diretamente ao Colégio Estadual Paulo Freire, pois a reprovação também se deu em outras etapas de ensino e em outras escolas.

Olhando de um outro prisma, destaca-se a permanência tendência de auto-responsabilização dos estudantes acerca do seu fracasso na escolar. Além dos problemas de saúde, de mudança de endereço ou de escola e de trabalho foram feitas 10 menções a motivo como brincadeira, bagunça, falta de atenção, irresponsabilidade etc. Nesse sentido, em

contrapartida, apenas um estudante mencionou problema específico e exclusivo da escola ao afirmar que a “professora não se interessava em ensinar”.

Cabe destacar que a reprovação é um fenômeno identificado em todo o país. Pesquisa do Observatório Participativo da Juventude (2013), no campo da escolaridade, aponta que 35% dos jovens possuem defasagem idade-série, e desse quantitativo, 11% estão concentrados no ensino médio. Dos 65% que não estão com defasagem idade-série, 10% se referem ao ensino médio, dados esses que não retratam a realidade na questão de reprovações no Colégio Estadual Paulo Freire.

Retomando os dados da Tabela 9, na tabela abaixo podemos ver as funções informadas. A função laboral que apresentou maior percentual entre os que trabalham foi a função de atendente, concentrando 44% dos jovens entre os estabelecimentos como bares, padarias, lanchonetes, lojas de doce, mercados, açougues, papelarias e pizzarias.

Em seguida, vendedores somam 20% dos alunos, atuando dentre as vendas de lanches, roupas e trufas. Por conseguinte, encontramos 12% atuando como auxiliares de professor, e por último, outras 6 funções concentram 24% dos jovens, como se pode ver na tabela abaixo:

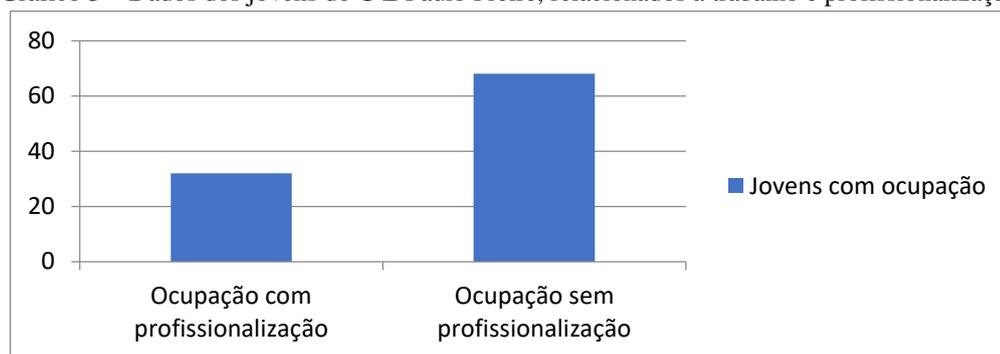
Tabela 14 – Segundo os jovens do CE Paulo Freire: análise descritiva dos dados relacionados as funções remuneradas.

Variável	Frequência	Percentual (%)
Ajudante de obra	1	4,00
Cabeleireiro	1	4,00
Chaveiro	1	4,00
Manicure	1	4,00
Se sim, em que trabalha?	1	4,00
Funilaria	1	4,00
Tomando conta de criança	1	4,00
Vendedores	5	20,00
Atendentes	11	44,00
Auxiliares de professor	3	12,00

Fonte: Pesquisador.

Dos alunos entrevistador que afirmaram trabalhar 20% possuem de 15 a 17 anos de idade, sendo essas informações muito próximas à Pesquisa de Observatório Participativo da Juventude (2013), que aponta que, entre os adolescentes de 15 a 17 anos, 65% estão estudando e 16% trabalham. O gráfico 3 mostra de maneira mais clara a ocupação que exige certo grau de profissionalização.

Gráfico 3 – Dados dos jovens do C E Paulo Freire, relacionados a trabalho e profissionalização.



Fonte: Pesquisador.

Percebe-se que há funções que despertam interesses de profissionalização, a exemplo de ajudante de obra, cabeleireiro, chaveiro, manicure, funilaria, auxiliar de professor, ou seja, é uma provável projeção de futuro em busca da mobilidade vertical na sociedade. Todavia, essa perspectiva de metas para o futuro não vai ao encontro dos apontamentos de Corti (2002, p. 226), que tece considerações sobre a escola apontando que o “seu ápice no fim do ensino médio, momento em que os jovens se deparam com as poucas condições reais de mobilidade social ascendente, diante de uma escolarização já desvalorizada e pouco qualificada”.

3.2.1.3. – Compreensões sobre violência

A segunda etapa da pesquisa, a partir de questões abertas, buscou levantar algumas outras questões, como: o que os jovens percebem como violência; se já presenciaram alguma cena de violência; se conseguem definir as causas e soluções para a violência; se a escola pode contribuir para o combate da violência e por último, quais são as maiores vítimas da violência.

Entretanto, foi necessária a realização do primeiro teste variável “sexo”; desse modo, o teste estatístico realizado desejava saber se o fato de o informante ser do sexo masculino ou feminino influenciava na resposta que o jovem estava dando ou se estavam entrando em senso comum. Após o teste, foi encontrado que há uma relação estatisticamente significativa entre a variável sexo e as respostas dadas quando os participantes foram questionados sobre o que os jovens percebem como violência através das três palavras, quais as causas da violência e quais as possíveis soluções para acabar com ela.

Para os questionamentos citados acima, foi encontrado um p-valor de 0,000; sendo esse menor que o nível de significância adotado, indica que ser do sexo feminino ou masculino influencia nas respostas que foram apresentadas nos questionários para essas perguntas. Após a realização do teste, foi encontrado um p-valor de 0,026 quando os jovens

foram questionados sobre as causas da violência, ou seja, as respostas que foram dadas apresentaram relação com a turma a qual o jovem pertence.

Para compreensão dessas categorias, foi necessário buscar metodologia específica para análise dos conteúdos, ou seja, uma forma que pudesse tratar, manipular e interpretar informações registradas nos questionários. Mais uma vez, para compreender a interpretação dos questionários e mergulhar em suas significações através das palavras me apoiou em Bardin (1977).

Segundo a autora, “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por de trás das palavras sobre as quais se debruça (...), é uma busca de outras realidades através das mensagens” (BARDIN, 1977. p. 44), ou seja, o sentido que se vincula às palavras, vem carregado de significados em seus aspectos individuais. Enraçado a isso, está a frequência em que a palavra se repete, ou até mesmo a ausência da palavra.

Bardin (1977, p. 44) explicita o teor da metodologia:

[...] análise de conteúdo visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares. A lexicologia, estudo científico do vocabulário, e a estatística lexical, aplicação dos métodos estatísticos à descrição do vocabulário, aproximam-se da análise de conteúdo por funcionarem com unidades de significações simples (a palavra) e por remeterem para classificações e contabilização pormenorizadas de frequências.

As palavras induzidas pela palavra violência, citadas nos questionários, são reunidas, passam por um banco de armazenamento e é feita uma contagem frequencial. Contudo, percebi que as questões abertas tendem a dificultar essa contabilização quando o questionário propicia muitas respostas individuais na aplicação a um grupo grande de pessoas. É necessário atribuir um tratamento nas respostas para a continuidade das análises, ou seja, é feito um trabalho de classificação dos agrupamentos com palavras heterogêneas por unidades semânticas (BARDIN, 1977).

Bardin (1977) apresenta em sua proposta de análise, orientações de como “reunir e descontar as palavras idênticas, sinônimas ou próxima a nível semântico” (p. 53) antes mesmo da construção das classificações e posteriormente “analisar os resultados em função de variáveis externas relativas aos locutores: sexo, idade, nível sociocultural”, etc. (p. 57), pois dão indícios de ideologia e comportamentos.

Para compreender o que os jovens da pesquisa concebem por violência, foi feito um teste por associação na primeira questão da segunda etapa do questionário. O objetivo do teste é estimular a associação de palavras instintivas à palavra indutora, através da pergunta:

“Quais são as três primeiras palavras/imagens que surgem na mente quando lê a palavra violência?”³¹

Nessa questão, a palavra indutora foi violência. A expectativa é de que pelo menos três palavras associadas à violência fossem escritas, partindo da subjetividade de cada um, o que torna a resposta individual. Penso que através da palavra indutora, pode-se revelar não somente o sujeito com suas estruturas cognitivas e afetivas, mas também o ambiente que o cerca.

A Tabela 15 mostra as palavras associadas a violência, seguido da frequência que se repeti e porcentagem dentre os 123 questionários aplicados. Para essa questão, era esperado um universo de 369 palavras, visto que foram solicitadas três palavras acerca de violência, por questionários. No entanto, três informantes deixaram a questão em branco, um grupo respondido conforme solicitado e outro grupo escreveu entre uma ou duas palavras apenas, gerando um universo de 293 palavras, as quais foram agrupadas de acordo com critério semântico num total de 33 categorias, segundo o sentido que as informações forneciam.

Os jovens, nesta primeira pergunta, responderam da seguinte forma: as palavras que mais aparecem estão na categoria “morte” com 15,35%, na categoria “agressão” estão as agressões físicas e verbais somando 12,58%; na categoria briga constam também impressões como xingamentos e ofensas com 10,54%; na categoria estupro é concentrado 9,5% do universo das palavras; as categorias preconceito, o racismo e a homofobia são agrupadas somando 7,82%, e a categoria tráfico e tiroteio agregam impressões de drogas e operações entre narcotraficantes e policiais, com 7,14%. As demais categorias ficam entre 6,12% e 0,34% das impressões dos informantes.

A hipótese inicial que desencadeou o processo de pesquisa foi o narcotráfico como principal forma de violência, no entanto, os questionários revelam outra forma de violência. Quando se pensa em violência, as palavras tráfico, drogas, tiroteios e operações, somadas, aparecem apenas 21 vezes, ou seja, são 7,14% das impressões dos jovens. Abaixo, visualizamos o teste por associação a palavra violência (BARDIN, 1977) e percebemos como essas questões são invisíveis para um grande número de jovens.

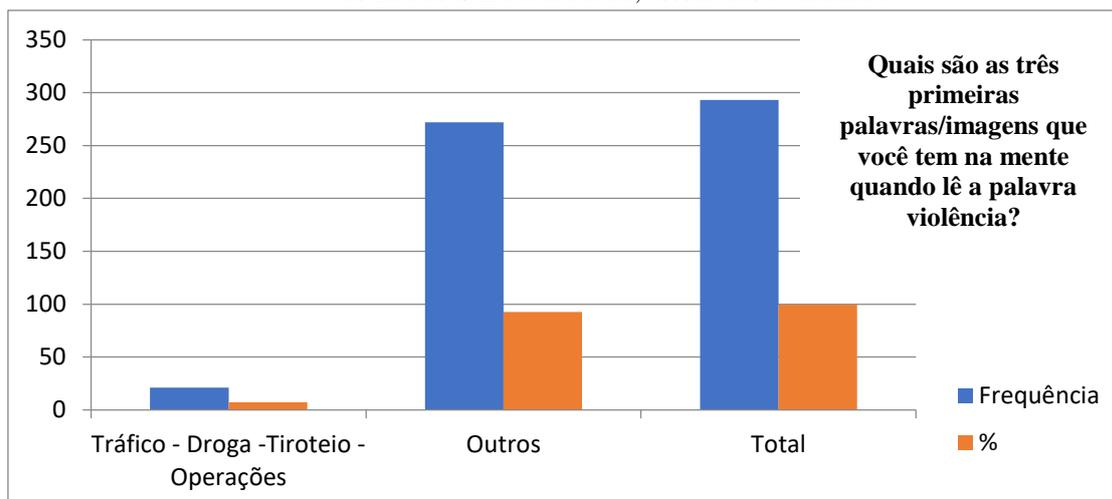
³¹ Na literatura de Bardin (1977) o teste é feito ” a partir da audição das palavras indutoras (estímulos), outras palavras (respostas) ou palavras induzidas” (p. 52). Já na pesquisa a palavra violência está sendo lida pelo próprio informante.

Tabela 15 – Segundo os jovens do EM do C E Paulo Freire:
dados referente as três primeiras palavras associadas à violência.

Variável	Frequência	Percentual (%)
Não respondeu	3	1,02
Morte	45	15,35
Agressão	37	12,58
Briga	31	10,54
Estupro	28	9,52
Preconceito (racismo e homofobia)	23	7,82
Tráfico, tiroteio	21	7,14
Assalto e roubo	18	6,12
<i>Bullying</i>	17	5,78
Raiva, revolta, rancor, ódio	10	3,40
Tristeza e angústia	9	3,06
Contra a mulher	7	2,38
Desrespeito	6	2,04
Vandalismo	5	1,70
Sufrimento, dor	5	1,70
Armas	4	1,36
Maus tratos	3	1,02
Crime	3	1,02
Assassinato	2	0,68
Vingança	2	0,68
Abuso	2	0,68
Rio de Janeiro e o bairro local	2	0,68
Tragédia, destruição	2	0,68
Falta de polícia	1	0,34
Contra criança	1	0,34
Fim do mundo	1	0,34
Hematoma	1	0,34
Humilhação	1	0,34
Crise	1	0,34
Bebida	1	0,34
Crueldade	1	0,34
Desigualdade	1	0,34
Vulnerabilidade	1	0,34
Consequência	1	0,34

Fonte: Pesquisadora

Gráfico 4 – Análise das três primeiras palavras apontadas pelos jovens do EM do C E Paulo Freire, associadas a violência.



Fonte: Pesquisador.

Compreendo assim, que jovens que frequentam o Ensino Médio do Colégio Estadual Paulo Freire, com idade de 15 a 20 anos, não têm o narcotráfico como principal agente de violência local, conforme preestabeleci, não confirmando a hipótese inicial da pesquisa como verdadeira. Em contrapartida aprendi no processo o que Kaufmann, (2013, p. 44) “o trabalho de campo não é mais uma instância de verificação de uma problemática preestabelecida, mas o ponto de partida desta problematização”.

O narcotráfico é considerado por Carvalho (2000) um mercado informal que oferece ganhos substanciais, que não exige grau de escolaridade e promove uma vida de ostentação aos jovens que não conseguem ver possibilidade de mobilidade vertical nos postos de trabalhos reconhecidos pela sociedade. O tráfico é, nessa perspectiva, um grande aliado na comunidade, que concentra em sua população grandes grupos de desempregados e subempregados sem perspectiva de conseguir um emprego no mercado reconhecido como lícito pela sociedade.

Notícias de roubo de carga cada vez mais se tornam comuns e o mesmo ocorre na comunidade pesquisada. O Portal Belford Roxo News de 28/10/2017 traz a seguinte reportagem:

BELFORD ROXO - Um caminhão e parte da carga, foram recuperados na noite desta sexta feira (27/10), por policiais militares do 39º BPM (Belford Roxo), na comunidade (*), em Belford Roxo.
Em patrulhamento na Estrada São Francisco, próximo a comunidade, os agentes foram informados pelo motorista, que acabara de ser liberado após ser sequestrados e ter o caminhão levado para a comunidade e a carga que conduzia ser roubada. De imediato os policiais foram até o local informado e obtiveram êxito em recuperar o caminhão e parte de sua carga.³²

³² <http://www.belfordroxonews.com.br/2017/10/policia-recupera-caminhao-com-carga.html>

O Portal G1 noticia em 29/11/2017 outra manchete envolvendo o roubo de cargas na mesma comunidade:

A polícia foi acionada para o roubo que havia ocorrido na Penha e localizou a carga no(*) em Belford Roxo. Quando se deslocavam para a Cidade da Polícia, no Jacaré, a carreta que levava a carga roubada foi interceptada por criminosos novamente na Avenida Brasil, na altura do Cordovil³³.

Mercadorias chegam até a comunidade pelo grupo de narcotraficantes com o objetivo de vender para a população com preços bem abaixo do mercado de grande circulação.

A segunda questão busca saber se os informantes já presenciaram alguma cena de violência, e se sim, para relatarmos o que foi visto. Quando questionados, 63,41% informaram já ter presenciado algum tipo de violência, destes, apenas um não informou o ato violento.

Na Tabela 16 além do percentual de estudantes expostos à violência, apresento os tipos de violência presenciada, bem como sua ocorrência.

Tabela 16 – Dados dos tipos de violências presenciadas, pelos jovens do EM do C E Paulo Freire, segundo os mesmos.

Variável		Frequência	Percentual (%)
Você já presenciou algum tipo de violência?	Não	45	36,59
	Sim	78	63,41
	Não respondeu	4	3,25
Caso tenha presenciado, qual foi?	Não informou	1	1,28
	Agressão	15	19,20
	Assassinatos e mortes	13	16,64
	Aplicação da lei do tráfico	2	2,56
	Assalto, roubo	5	6,40
	Briga entre família e entre traficantes	11	14,10
	<i>Bullying</i>	3	3,85
	Contra a mulher e violência doméstica	22	28,16
	Discussões	1	1,28
	Estupro	1	1,28
	Homofobia	1	1,28
	Tiroteio, tiros	3	3,84

Fonte: Pesquisador.

Dos 78 alunos que já presenciaram algum tipo de violências, foram construídas 12 categorias que abarcam palavras dentro da mesma semântica, para um quadro mais otimizado. Os dados mostram que a violência contra a mulher que ora aparecia também como violência

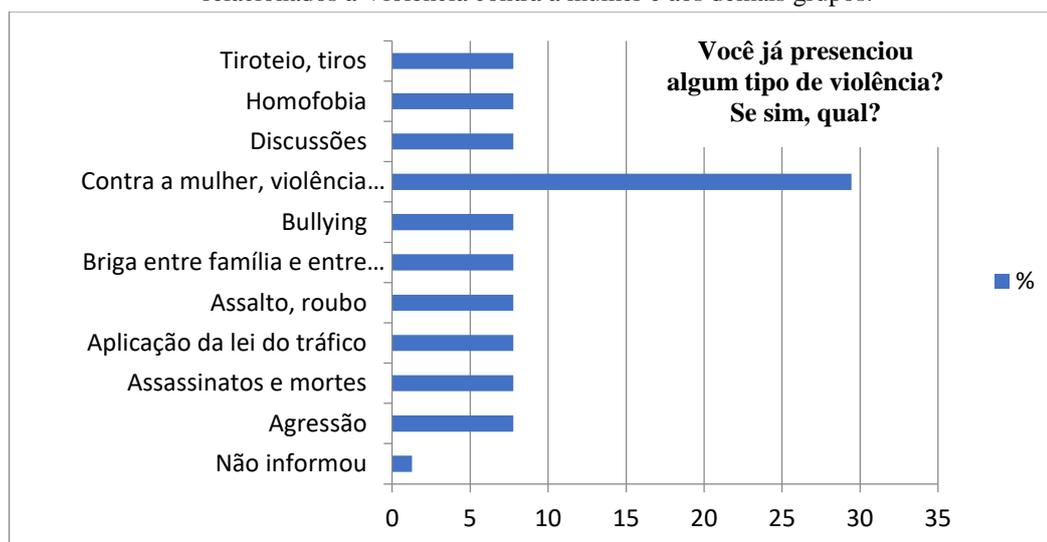
³³<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/apos-ser-alvo-de-roubo-caminhao-de-carga-quase-e-levado-novamente-por-bandidos-mesmo-com-escolta-da-policia.ghtml>.

doméstica, representou 28,16% das respostas, ou seja, 22 informantes já presenciaram agressões contra mulher. É importante salientar que o estupro citado não foi considerado nesta categoria por entender que merece destaque

O segundo maior percentual encontrado foi ter presenciado agressões, incluindo duas agressões a idosos, sendo 19,20% da frequência das respostas, seguido por assassinato e mortes com 16,64%. Além disso, 14,10% dos estudantes informaram ter presenciado cenas de agressões entre famílias e traficantes.

A seguir, o Gráfico 5 Gráfico 5 – Dados dos jovens do EM do C E Paulo Freire, compara as manifestações de violência contra a mulher com as demais apontadas na tabela 16. A interpretação feita por meio dos dados representados é que, aproximadamente 30% da violência está sobre a mulher, enquanto aproximadamente 70% agrupam 9 categorias, ou seja, uma média de 7,77% para cada categoria.

Gráfico 5 – Dados dos jovens do EM do C E Paulo Freire, relacionados a Violência contra a mulher e aos demais grupos.



Fonte: Pesquisador.

Em seguida, os jovens foram questionados se conseguem definir as causas da violência. Dentre os 123 questionários respondidos, 4 não informaram e dos que responderam, 160 palavras foram registradas, distribuídas em 24 categorias, pois há informantes que percebem que a violência é motivada por mais de uma causa.

As categorias foram organizadas semanticamente, com exceção da última em destaque na Tabela 17 – Dados sobre as causas da violência, segundo os jovens do EM do C E Paulo Freire. pois, além de agrupar respostas pontuais e isoladas, estas não se relacionam semanticamente. Contudo, a presença dos termos “falta de segurança”, “falta de área de lazer no bairro” e “desigualdade social” apontam para o campo social. Bardin (1977) nos estimula a

pensar sobre a percepção dos jovens que sinalizam isso como também a falta desta percepção dos demais.

Tabela 17 – Dados sobre as causas da violência, segundo os jovens do EM do C E Paulo Freire.

Variável	Frequência	Percentual (%)
Não sei	3	1,86
Raiva	25	15,50
Brigas, discussões e confusões	17	10,54
Racismo*	12	7,44
Álcool*	4	2,48
Droga*	4	2,48
Sufrimento, angústia e dor	9	5,58
Preconceito, machismo e intolerância religiosa	18	11,16
Desrespeito	5	3,10
Morte	5	3,10
Ódio, revolta, rancor e mágoa	12	7,44
Ciúme	6	3,72
Tráfico*	4	2,48
Vingança e maldade	5	3,10
Roubo*	4	2,48
Homofobia*	2	1,24
<i>Bullying</i> *	2	1,24
Carência	2	1,24
Traumas	2	1,24
Corrupção e descaso das autoridades*	2	1,24
Falta de educação*	2	1,24
Rivalidades	2	1,24
Facilidade na vida, Pouca segurança*, Maluquice, Indução, Agressão, Inveja Traição, Pouca punição, Falta de área de lazer no bairro*, Falta de responsabilidade, Desigualdade social*, Falta de amor ao próximo, Falta de consciência	13	8,06

Fonte: Pesquisador.

*Consideradas como causas sociais

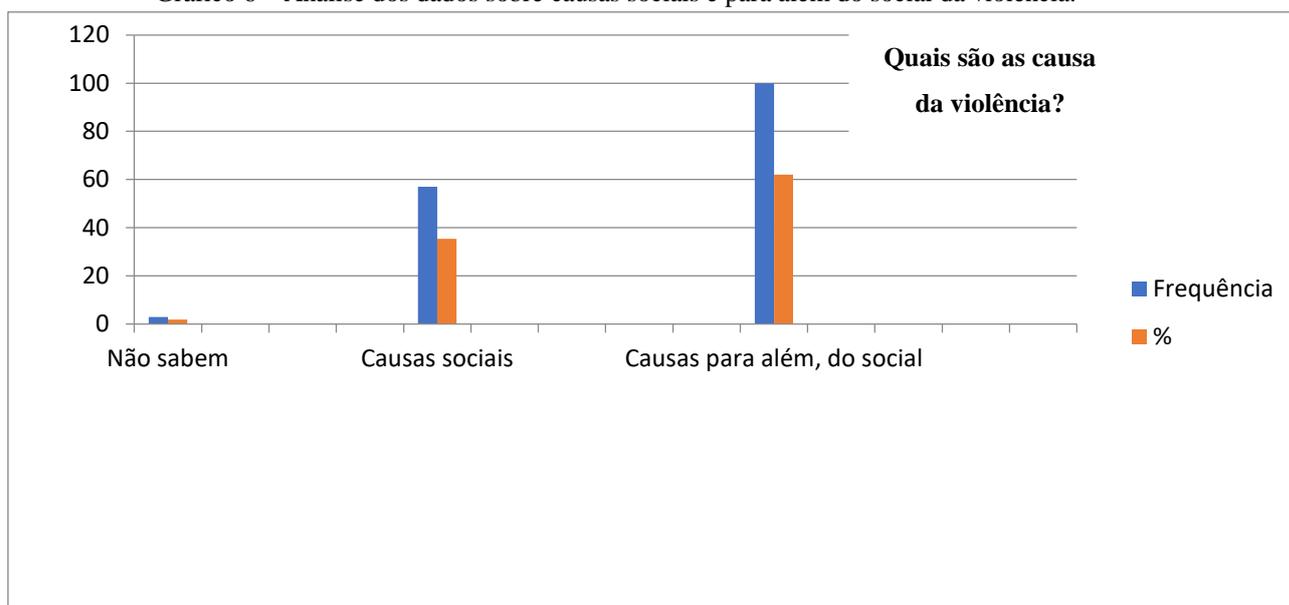
Ao apontar as causas da violência, houve mais recorrência nas palavras “raiva”, com uma frequência de 25 vezes, concentrando 15,50% das opiniões. A segunda causa apontada com mais recorrência foi “preconceito”, que apareceu em 11,16% das respostas que foram dadas como motivadores de violência, incluindo nessa categoria palavras como “machismo” e “intolerância religiosa”. Em seguida, aparece “briga”, “confusões” e “discussões” somando 17 vezes a recorrência, ou seja, são 10,54% das respostas. As categorias racismo e ódio concentram 7,44% da resposta, cada. No entanto, nesse último, agregam-se palavras como

revolta, rancor e mágoa. A categoria “sofrimento” teve frequência de 9 vezes, sendo 5,58% das palavras entre sofrimento, angústia e dor.

Optei em não relacionar na mesma categoria o racismo e o preconceito, pelo fato de racismo estar muito mais explícito, ao contrário de preconceito que pode ser relacionado a outros estereótipos. Caso eu agrupasse racismo e preconceito, essa categoria estaria liderando as principais motivações para a violência, concentrando 18,60% das respostas.

No Gráfico 6 podemos visualizar de as categorias que se relacionam com as questões sociais, incluindo aqui, a última categoria da tabela acima.

Gráfico 6 – Análise dos dados sobre causas sociais e para além do social da violência.



Fonte: Pesquisador

A violência, segundo 35,34% dos jovens informantes se relaciona com causas sociais, enquanto 62% apontam para outras motivações. No entanto, essas informações são flutuantes, pois partem da subjetividade de cada leitor.

3.2.1.4. – Soluções e contribuições da escola imaginadas

Quando questionados acerca das possíveis soluções para solucionar/diminuir a violência, as respostas, em sua maior parte se diferenciaram, dificultando a construção de um perfil.

A maioria dos participantes informou que a conversa seria a melhor solução, essa resposta apresentou um percentual de 6,5% e, além dessa, houve uma resposta interessante e com percentual representativo na amostra que apresentou 6%: “Mais amor ao próximo”, revelando um cunho individual.

Outras categorias podem ser percebidas. A seguir, o gráfico abaixo apresenta de forma agrupada as soluções imaginadas nas 3 categorias: individuais, sociais (políticas públicas e grupos sociais) e para além do humano.

Tabela 18 – Análise descritiva das possíveis soluções para diminuição da violência, segundo os jovens do EM do C E Paulo Freire.

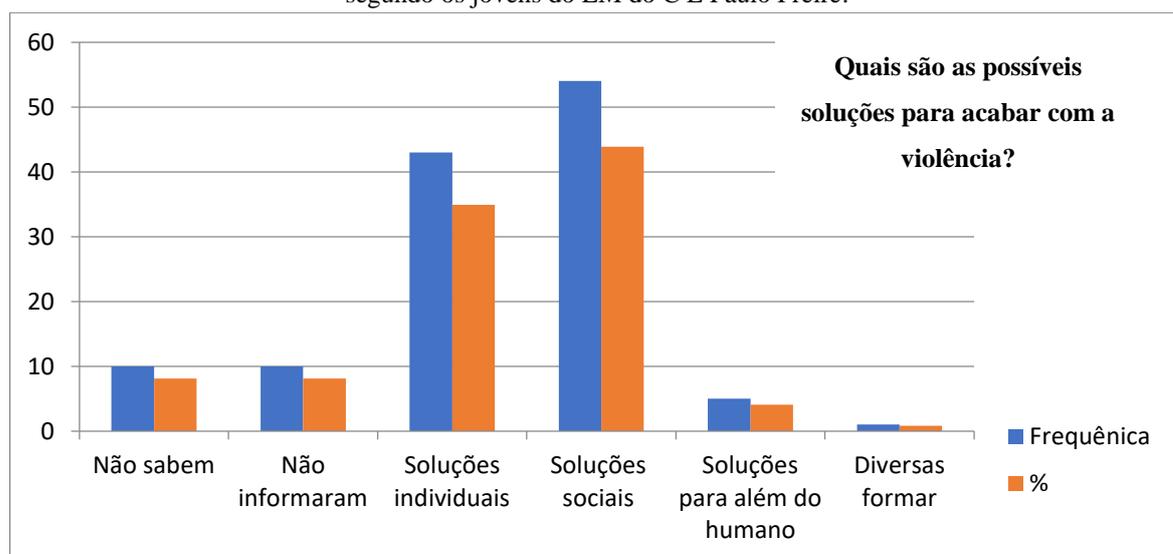
Variável	Frequência	Percentual (%)
Não informou	10	8,13
Acabar com a raça humana	2	1,63
Acabar com o preconceito	1	0,81
Acompanhamento dos pais	1	0,81
Aumentar o número de policiais	4	3,25
Autoajuda	1	0,81
Autocontrole	4	3,25
Boa convivência com as pessoas	1	0,81
Boa educação e compreensão	1	0,81
Bolsonaro	1	0,81
Cada um fazer sua parte	3	2,44
Campanhas	1	0,81
Colocando o turno da noite na escola	2	1,63
Combatendo	2	1,63
Controlando as pessoas	1	0,81
Conversando	7	5,69
Conversando, respeitando	1	0,81
Denunciando	3	2,44
Deus	1	0,81
Diálogo, ajuda psiquiátrica	1	0,81
Diversas formas	1	0,81
É individual	1	0,81
Educação e igualdade social	3	2,44
Entender o próximo	1	0,81
Evitar uns aos outros	1	0,81
Familiares presentes	1	0,81
Gerando gentileza	1	0,81
Igualdade social	1	0,81
Incentivar	1	0,81
Investimento em educação e segurança	5	4,07
Investir em área social	1	0,81
Leis mais rígidas	4	3,25
Mais amor ao próximo	4	3,25
Mais educação e conscientização	1	0,81
Mais policiais	5	4,07
Matando bandidos e policiais corruptos	1	0,81
Matando os bandidos sem exceção dos políticos	1	0,81
Menos bandidos e mais policiais	1	0,81

Mudança na educação	1	0,81
Mudança no país	1	0,81
Não sei	10	8,13
Pais acompanhando os filhos	2	1,63
Palestras	1	0,81
Palestras, panfletos	1	0,81
Policiais honestos	1	0,81
Prendendo os bandidos	4	3,25
Projetos com pais e alunos	3	2,44
Protesto	1	0,81
Respeito	4	3,25
Respeito ao próximo e igualdade social	1	0,81
Segurança	2	1,63
Segurança e respeito ao próximo	1	0,81
Terapia	2	1,63
Todos morrerem	1	0,81
União	1	0,81
Usar a consciência	3	2,44
Volta de Jesus Cristo	1	0,81

Fonte: Pesquisador.

Analisando as respostas em busca dos sujeitos responsáveis pelas soluções propostas percebe-se que 34,93% dos informantes indicam que a solução é individual, enquanto 43,86% acreditam que a solução precisa ser buscada pela sociedade. Há uma terceira categoria que apontam para soluções além das ações humanas.

Gráfico 7 – Possíveis soluções imaginadas para diminuição da violência, segundo os jovens do EM do C E Paulo Freire.



Fonte: Pesquisador.

Quando os jovens informantes são questionados sobre a forma como a escola poderia contribuir no combate à violência, o teste realizado apresentou um p-valor de 0,002, que

indica que há uma relação estatisticamente significativa entre a turma a qual o jovem pertence e a resposta que por ele foi dada, ou seja, uma variável apresenta ter influência sobre uma outra.

Tabela 19 – Análise descritiva das possíveis contribuições da escola para diminuição da violência, segundo os jovens do EM do C E Paulo Freire.

Variável	Frequência	Percentual (%)
Não informou	14	11,38
Não sei	5	4,05
A escola já faz o que pode	1	0,81
A escola não tem como contribuir	14	11,38
A escola não tem nada a ver	3	2,44
A escola não tem nada a ver	1	0,81
Abrindo mais vagas	1	0,81
Dando o estudo necessário	1	0,81
Auxiliando mais aos alunos	1	0,81
Com educação de qualidade	5	4,07
Com esportes	1	0,81
Com palestras	27	21,95
De que forma a escola pode contribuir no combate à violência?		
Com palestras motivacionais	1	0,81
Dando aula sobre outras coisas	1	0,81
Dando mais atenção ao assunto	3	2,44
Discutir o assunto em todas as escolas	1	0,81
Fazendo projetos	4	3,25
Fazendo reuniões	2	1,63
Incentivar os alunos a não cometerem violência	1	0,81
Levando o ensino aos marginais	1	0,81
Manifestando	1	0,81
Ofertando mais vagas	1	0,81
Punir rigorosamente	1	0,81
Se unir contra a violência	1	0,81
Trabalhos em grupos	1	0,81
União das escolas para combater	1	0,81
Educando	1	0,81
Ensinando	9	7,32
Ensinando a respeitar	1	0,81
Aconselhando	15	12,20
Com mais funcionários	2	1,63
Com mais segurança	1	0,81

Fonte: Pesquisador.

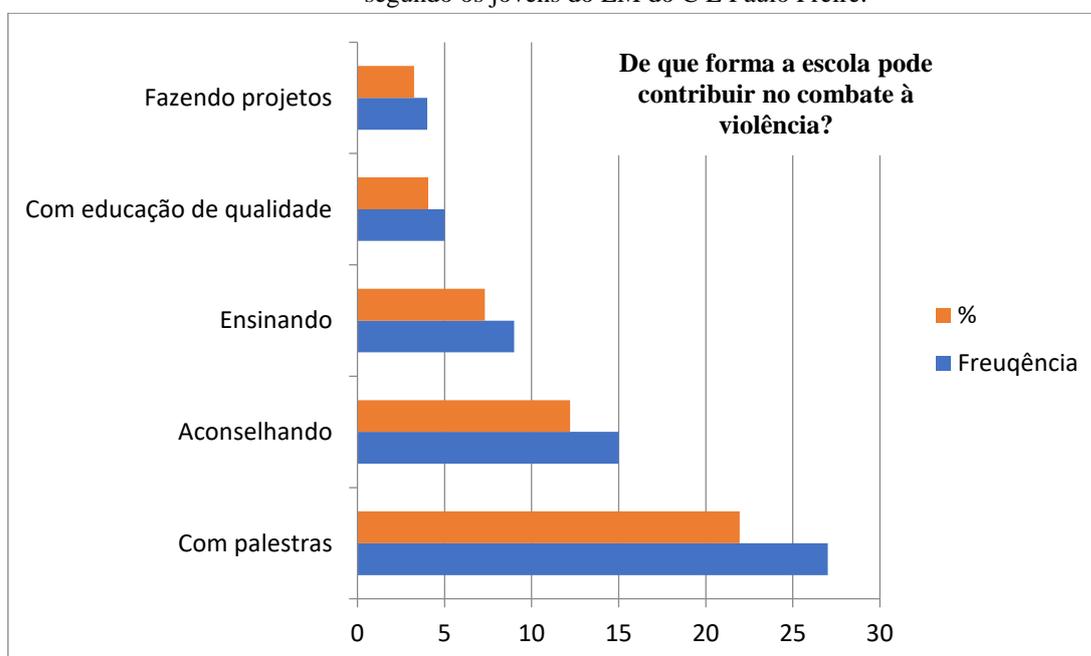
Das respostas recebidas 15,44% dos participantes isentaram a escola dessa contribuição, pois não percebem a relação entre a escola como contribuinte da diminuição da violência. Entendem que a escola já faz o que pode e que ela não tem a ver com a violência.

Um total de 4,05 % alega não saber e 80,51% dos informantes acreditam que a escola de alguma forma pode contribuir com o combate à violência.

Dentre os 80,51% que percebem que a escola pode contribuir para a diminuição da violência, uma pequena porcentagem de 2,44 % entende essa responsabilidade sob o viés administrativo ao sinalizar o quantitativo insuficiente de funcionários e a necessidade de garantir a segurança. Sendo estas medidas que dependem da administração superior e, não a equipe de gestão da escola.

Analisando as percepções dos jovens na tabela acima, é possível elaborar o perfil do que esperam da escola. O Gráfico 8 apresenta de forma crescente as 5 sugestões mais informadas nos questionários, sendo todas, plausivelmente pedagógicas.

Gráfico 8 – Análise descritiva das possíveis contribuições da escola para diminuição da violência, segundo os jovens do EM do C E Paulo Freire.



Fonte: Pesquisador.

Espera-se da escola ações que vão além de conversas sobre o assunto. São 48,79% do quantitativo respondente que conseguem perceber de forma declarada a participação da escola no combate à violência, apesar de ser um tema central do quadro da segurança. Mediante a este cenário, o investimento na educação não deve ser medido, pois os grupos das minorias sociais ficam cada vez mais vulneráveis sem essa atenção.

3.2.1.5. – Grupos minoritários: vítimas da violência

O questionário relacionado a violência externa tem na última pergunta o interesse de buscar as impressões dos jovens acerca dos que mais sofrem com violência. Surgindo assim, as categorias: negros, homossexuais, mulheres, homens, idosos, crianças, gordos, pobres e todos. Como a pergunta foi aberta e não tão bem redigida, deixou dúvida a interpretação na

categoria negros, pois apesar das orientações verbais para a atenção na questão do sexo/gênero, essas não foram satisfatórias para compreensão dos informantes.

Sendo assim, a categoria negros poderia ser melhor explorada se fizesse distinção de sexo/gênero. A Tabela 20 apresenta a frequência e porcentagem em que cada grupo dentro das 194 citações, foi apontado. Observe:

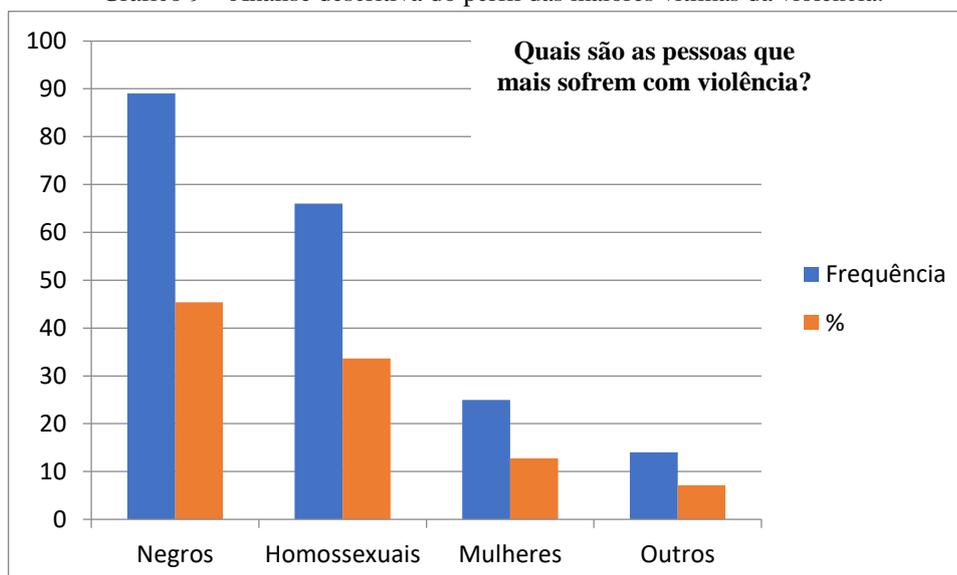
Tabela 20 – Análise descritiva das maiores vítimas da violência, segundo os jovens do EM do C E Paulo Freire.

Variável	Frequência	Percentual (%)	
Vítimas de violência	Negros	89	45,39%
	Homossexuais	66	33,66%
	Mulheres	25	12,75
	Todos	4	2,04
	Gordos	3	1,53
	Idosos	3	1,53
	Crianças	2	1,02
	Homens	1	0,51
	Pobres	1	0,51

Fonte: Pesquisador.

Observamos que nesta questão, não houve abstenções de respostas. Penso que é bem transparente o processo de exclusão social. O Gráfico 9 descreve mais nitidamente essas informações ressaltando os três grupos que mais sofrem com a violência.

Gráfico 9 – Análise descritiva do perfil das maiores vítimas da violência.



Fonte: Pesquisador.

Os questionários de violência externa totalizam 123, a categoria negros foi apontada 89 vezes, o que concorda que são os negros as maiores vítimas da violência. Lamentavelmente a fragilidade no questionário não permitiu trabalhar o gênero nesta

categoria. Mas a reincidência na resposta tem relação direta com o quantitativo de jovens negros participantes da pesquisa.

O questionamento acerca das pessoas que mais sofrem com a violência também apresentou ter uma relação estatisticamente significativa com a turma do jovem informante. Com um p-valor de 0,025 há relação entre as variáveis e informar que a turma influenciou na resposta dos alunos sobre quem sofre mais violência.

Os Negros e os homossexuais são os mais citados, no entanto, dentro das violências presenciadas, conforme Tabela 16, apenas um informante alega ter visto violência contra homossexuais, e contra negros não chegou a ser apontado. Possivelmente essa consciência racial ainda não esteja formada entre os jovens.

3.2.2. – Sobre a violência interna

A função do questionário nesta seção é mapear como a violência interna se manifesta no ambiente escolar, sob o viés de compreensão dos jovens. Embora pareça um tanto familiar pensar em violência dentro de uma instituição educacional, Vóvio, et al (2016) apresentam categorias construídas por Charlot (1997), as quais demonstram ações violentas dentro da escola, por meio da violência na escola, violência contra a escola e violência da escola. Sendo essa última, relacionada ao exótico em nossa percepção generalizada, segundo Velho, (1978, p.5, *apoud* DA MATTA) que apresenta o familiar e o exótico nos seguintes termos:

O que sempre *vemos* e *encontramos* pode ser familiar mas não é necessariamente *conhecido* e o que não vemos e *encontramos* pode ser exótico mas, até certo ponto, *conhecido*. No entanto estamos sempre pressupondo familiaridades e exotismos como fontes de conhecimento ou desconhecimento, respectivamente.

Velho (1978) dialoga esses dois conceitos descortinando que o familiar necessariamente não é o conhecido, a exemplo da violência na escola e contra a escola. Exótico é aquilo que não vemos, mas pode ser conhecido, como a violência da escola. Sendo assim, os termos se relacionam à hierarquia e posição social, pois não se pode ignorar ou negar a escola como uma instituição de poder. Ideia esta que se coaduna com Velho (1978, p. 129), quando apresenta que a “‘realidade’ (familiar ou exótica) sempre é filtrada por um determinado ponto de vista do observador, ela é percebida de maneira diferenciada”.

Postulando ideias da existência de violência na escola Paulo Freire, *locus* da pesquisa, tomemos as perspectivas de Vóvio, et al (2016), as quais consideram os eventos que poderiam ocorrer a qualquer tempo e espaço, ou seja, não há necessariamente uma relação direta com a escola, destacando-se três subcategorias com descrição dos eventos: a *patrimonial*, que engloba os furtos e danificações de pertences pessoais; as agressões *físicas*, executadas por alunos e responsáveis entre si e contra os profissionais que trabalham na

unidade; as agressões de ordem *moral*, ou seja, as discussões, ameaças e intimidações suscitadas entre os alunos e responsáveis entre si e, também, contra os profissionais da escola.

Sob uma percepção superficial e familiar, é possível enxergar a violência contra a escola, ou à escola muito próxima do conceito que Vóvio, et. al. (2016) trazem. Nesta situação, provavelmente pensamos em questões relacionadas ao *patrimônio*, ou seja, atos que danificam os bens duráveis e não duráveis da instituição, como também aos furtos; às agressões *físicas* e de ordem *moral*, sendo esta manifestada por meio da discussão, ameaças ou intimidações. Em todas as situações pontuadas, os profissionais da escola são acometidos pelos alunos, responsáveis, e pessoas externas.

Tecendo um pouco mais sobre a questão do patrimônio, Gadotti. et. al (2015, p. 124) apontam para uma malha complexa na sociedade e a violência nas escolas seria apenas mais um dos fios dessa malha. Por desdobramentos puxa-se outro fio, a relação escola e comunidade, trazendo como exemplo a depredação da escola, sendo apropriado pensar sobre as causas que levam a essa depredação, afinal, “o que a escola significaria para uma comunidade a ponto de esta se voltar dura e violentamente contra ela?”

Ambas as categorias citadas acima, violência na escola e contra a escola, fazem parte do universo que Velho (1978) aponta como familiar, pois traz o ponto de vista dos jovens já conhecido pela instituição. É o perfil de violência que a escola conhece e divulga desde o tempo pretérito, fazendo a manutenção do *status* de heteronomia, cumprindo seu papel perante a instituição maior, o Estado, principal interessado em formar jovens submissos em prol de uma sociedade alienante. Dessa forma, a relação de dominados e dominadores continua, e o conceito de democracia é desqualificado (FREIRE, 1978).

De forma propositiva, a categoria “violência da escola” foi deixada por último, rompendo com o que é familiar, já que será interpretada por outro ponto de vista, com a probabilidade de ser desconhecida pelos jovens, pela instituição, ou até mesmo um desconhecimento dissimulado por parte da escola, tornando a questão exótica.

Esta categoria é apresentada por Vóvio. et al. (2016) como condutas institucionalizadas de ordens *física* e *moral*, que são respectivamente manifestadas por agressões físicas e discussões, ameaças e intimidações iniciadas pelos profissionais da escola entre si e contra alunos e seus responsáveis nas dependências da escola. Esta categoria é de difícil reconhecimento, mas foi possível avançar nas discussões após a análise de dados fornecidos pelos informantes do Colégio Estadual Paulo Freire.

Os dados apresentados foram coletados por meio de questões com caráter misto, para identificar perfis de violência na escola e contra a escola, os estudantes poderiam, assinalar até duas opções. Quando não encontravam uma opção coerente com as suas impressões, o

informante poderia assinalar o campo “outros”, registrando ao lado sua percepção. Os dados coletados também pelo Sistema Operacional Microsoft Excel e o programa estatístico R-project, versão 3.4.3, para construção das tabelas e posteriores inferências, conforme a sequência de orientações de Bardin (1977), já apontadas na seção anterior.

A análise procurou obedecer a ordem de violência na escola, violência contra a escola e violência da escola de forma categórica e rigorosa. Entretanto, veremos no texto que há momentos em que as categorias dialogam e se relacionam revelando as implicações que possuem entre elas, ainda com mais intensidade quando analisadas as respectivas motivações.

Os testes de exato de ficher (FISHER, 1922) e o teste de qui-quadrado (PEARSON, 1900) não foram aplicados neste questionário, pois não haviam informações, como gênero e idade para promover as associações. Ou seja, as respostas não são avaliadas pelo seu nível de significância p-valor, tendo em vista a ausência de informações para a sítetização da coleta de dados.

Como o questionário de violência interna foi aplicado em data diferente do questionário de violência externa, o primeiro não possui o mesmo quantitativo na devolutiva. Logo, não é possível checar se o gênero, idade e raça/etnia influenciam nas respostas registradas na Tabela 21.

Tabela 21 – Variáveis que a violência na escola se relacionam: principais motivos e representações, segundo os jovens do EM do C E Paulo Freire.

	Frequência	Percentual (%)
Alunos	95	82,60
Familiares	3	2,58
Equipe de gestão	1	0,86
Professores e funcionários	11	9,50
Pessoas externas	5	4,34
Baixa autoestima	15	10,27
Personalidade	37	25,34
Falta de perspectiva em relação ao futuro e de percepção do lugar da escolaridade em sua vida profissional	40	27,39
Contexto familiar marcado pela falta de diálogo, violência doméstica, falta de interesse dos pais no desenvolvimento escolar dos jovens	23	15,75
Desejo de se fazer aceitar o grupo de referência	7	4,76
Formas de representar e viver a masculinidade	15	10,20
Estímulo da mídia	7	4,76
Outros: o tom de voz	1	0,68
Outros: problemas particulares	1	0,68
Agressão	12	7,84
Intimidação/discussão	47	30,71
Danificação de pertences	30	19,60
Furto/roubo	63	41,17
Outros:perturbar a aula	1	0,65

Fonte: Pesquisador.

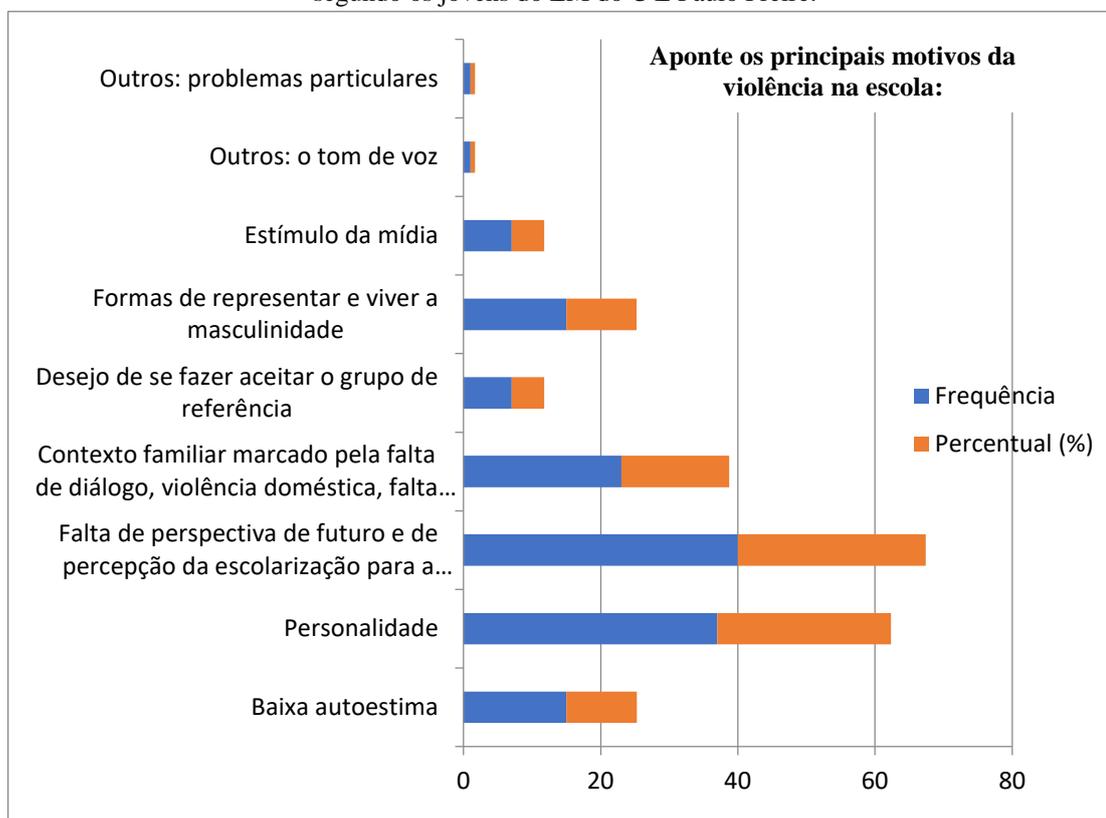
3.2.2.1. – Violência na Escola

Conforme exposto anteriormente, a violência na escola não tem relação direta com a unidade de ensino. Vóvio, et al (2016) considera que é o tipo de violência que poderia ocorrer em qualquer outro ambiente, dentro das subcategorias: *patrimonial*, as agressões *físicas* e as agressões de ordem *moral*.

A Tabela 21, é constituída por 3 eixos centrais que buscam por meio do entendimento dos jovens, fazer um perfil desta categoria, sendo: os principais sujeitos, os principais motivos e as principais manifestações relacionados a violência na escola.

Os dados informados revelam, através do olhar dos jovens, que a violência na escola está relacionada em 82,60% aos próprios alunos, que podem ser expressas segundo Gadotti, et al (2015, p. 126) “na sala de aula, nos corredores ou no pátio”. O quantitativo relacionado aos professores e funcionários não chega a 10%, não sendo, contudo, eventos desconhecidos ou que passem despercebidos. O mesmo pode-se dizer sobre a equipe de gestão e familiares. Mas é importante também que seja sinalizado os 4,34% que consideram que a violência na escola pode ser associada a pessoas externas. É possível que pessoas da comunidade, munidas de poderes tiranos, se envolvam em questões escolares, já que a escola atende uma comunidade em vulnerabilidade social.

Gráfico 10 – Análise descritiva dos motivos da violência na escola, segundo os jovens do EM do C E Paulo Freire.



Fonte: Pesquisador

O Gráfico 10 apresenta a descrição dos principais motivos geradores da violência na escola. Observando os dados que se referem à motivação, nos é apresentado um quantitativo de 27,39% que aponta para a falta de perspectiva em relação ao futuro e de percepção do lugar da escolaridade em sua vida profissional; com 25,34% relacionado à personalidade que, que embora seja relacionada ao indivíduo (BOCK, ET AL, 2002), também se associa ao meio social que o aluno vive, pois a família é a primeira instituição social que o aluno tem contato, local onde os primeiros contratos sociais são enfatizados, ou seja, o ser humano ao nascer já está exposto aos elementos da cultura do outro (PASCHOAL e MARTA, 2012; BOCK, ET AT, 2002).

O contexto familiar aparece mais explicitamente, marcado pela falta de diálogo, violência doméstica, falta de interesse dos pais no desenvolvimento escolar dos jovens, chegando 15,75%. Pensando de forma incipiente, quase 70% dos motivos que geram a violência na escola, estão relacionados à família, que “é simultaneamente o fator e o reflexo das mudanças sociais” (PASCHOAL e MARTA, 2012, p. 232).

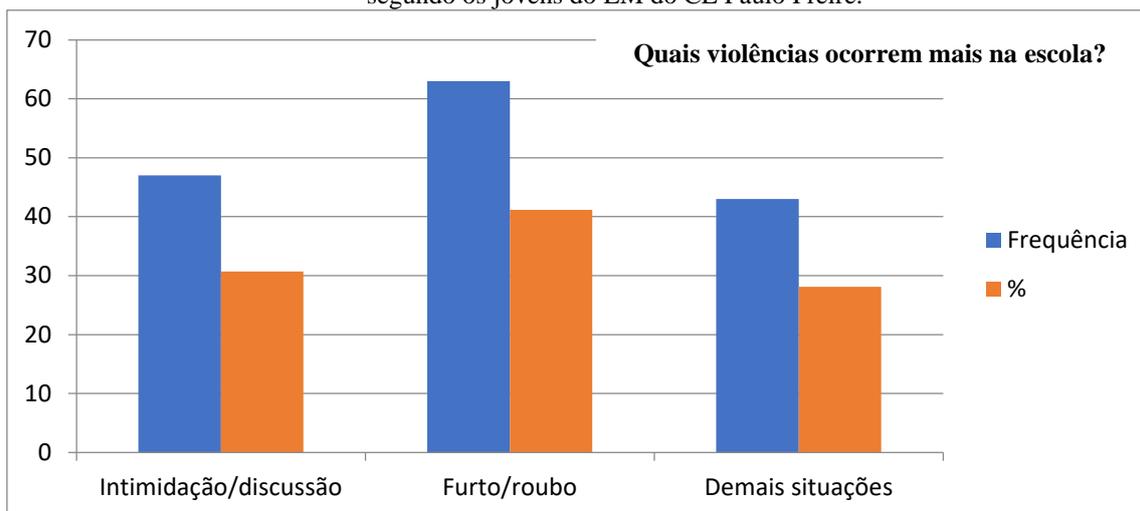
Nesse sentido, também é possível considerar que os 10,20% acreditam que seja uma forma de representar e viver a masculinidade, permeando o campo de gênero que também tratado via educação informal antes mesmo de a criança iniciar a vida escolar dentro de um processo sistemático. Sendo assim, somando todas essas variáveis, compreendo que temos um teto de 78,68% que justifica a violência amparada de forma direta e indireta na família (PASCHOAL e MARTA, 2012, p. 232).

Segundo Vygotsky (BOCK, ET AL, 2002), o homem é um sujeito histórico e social. Para sua formação, a relação entre pessoas é condição indispensável e essencial para a construção da sua subjetividade. Considerando assim, a subjetividade como “mundo de ideias, significados e emoções construído internamente pelo sujeito a partir de suas relações sociais, de suas vivências e de sua constituição biológica; é também, fonte de suas manifestações afetivas e comportamentais” (BOCK, ET AL, 2002, p. 23).

Percebemos então, a valorização do papel da família na formação da criança e cumprimento dos acordos sociais. Todavia, penso na família como uma das possíveis hipóteses. A questão é muito mais complexa, sendo prudente relativizar esta situação mediante as condições sociais, distribuição de renda, incentivo ao consumo e políticas públicas, as quais podem explicar mais sobre as situações de furtos.

Na última seção da Tabela 21, registrou-se os tipos de violência na escola mais corriqueiros. O Gráfico 11 descreve o furto como a principal representação.

Gráfico 11 – Análise descritiva das representações da violência na escola, segundo os jovens do EM do CE Paulo Freire.

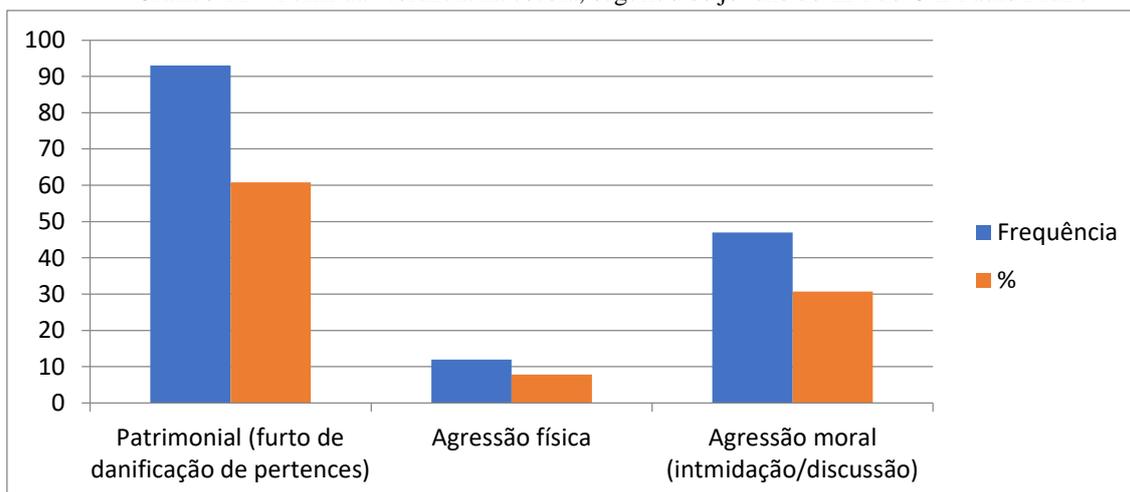


Fonte: Pesquisador

Como vimos, o furto perpassa por questões sociais da família, porém não se esgota desta forma. Em grande medida pode estar relacionado a distribuição de renda e políticas públicas, sendo citado 63 vezes dentre os 110 questionários. Outro dado impactante é a frequência em que intimidação/discussão é registrada, 47 vezes. As demais categorias foram citadas com médias de 14,33 vezes, cada.

Sob as perspectivas das subcategorias de Vóvio, et al (2016), o perfil de violência na escola é de caráter patrimonial. Observe o Gráfico 12:

Gráfico 12 – Perfil da violência na escola, segundo os jovens do EM do C E Paulo Freire.



Fonte: Pesquisador.

Nesta categoria, os informantes percebem mais a relação com o patrimônio escolar, alcançando 60,77% das impressões. Percebem a incidência de agressão moral em 30,71% e a agressão física, concentrando 7,84% das respostas. Aqui, encontramos os espaços de entrelaçamentos com a violência contra a escola.

3.2.2.2. – Violência contra a Escola

Conforme já informado, a violência contra ou à escola está dividido em 3 subcategorias: *patrimonial*, *agressões físicas* e *agressões de ordem moral*. A Tabela 22, buscou registrar as impressões dos informantes por meio de 2 eixos centrais: os principais motivos que explicam a violência contra a escola e os tipos de violência mais corriqueiras contra a Unidade de Ensino.

Tabela 22 – Representações de violência contra a escola:
principais motivos, segundo os jovens do EM do C E Paulo Freire.

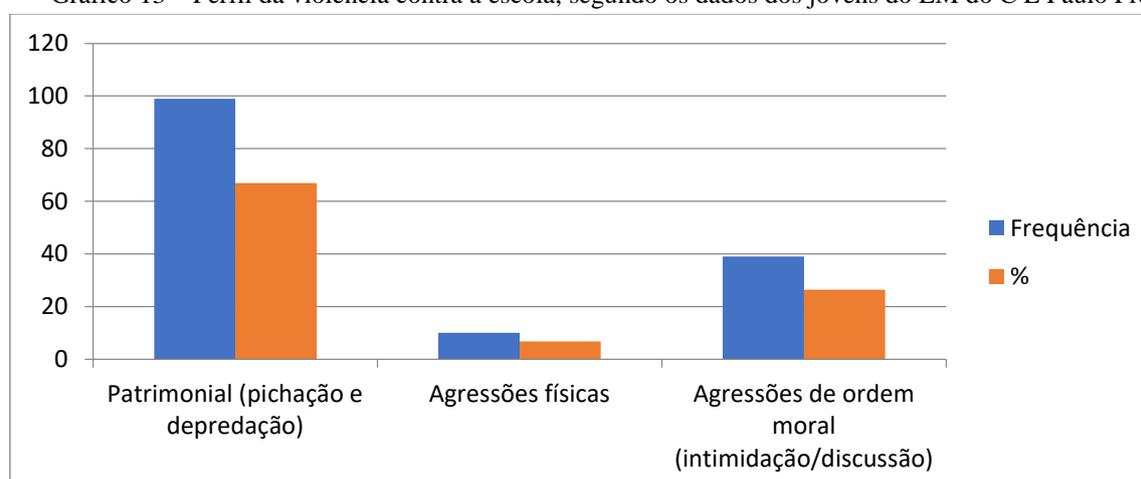
	Frequência	Percentual (%)
Pichação	77	52,03
Depredação	22	14,86
Agressões a professores e a funcionários	10	6,76
Intimidação/discussão com professores e funcionários	39	26,35
Ensino de baixa qualidade	7	5,83
Resultados baixos	6	5,00
Problemas de relacionamento com professores e demais funcionários	31	25,83
Estímulo da mídia	2	1,67
Problemas particulares	69	57,50
Outros: falta de interesse de aprender	5	4,17

Fonte: Pesquisador.

A pichação é a principal manifestação de violência contra a escola, chegando a 52,03% das impressões dos jovens participantes. Outro índice relevante é a intimidação/discussão com professores e funcionários com 26,35% e as agressões a professores e funcionários com 6,76%. Embora sejam variáveis em menores porcentagens quando comparadas à pichação, a informação nos revela como as relações dentro da escola têm caminhado.

Por meio das perspectivas e subcategorias de Vóvio, et al (2016), o perfil de violência na escola é de caráter patrimonial. Observe o Gráfico 13:

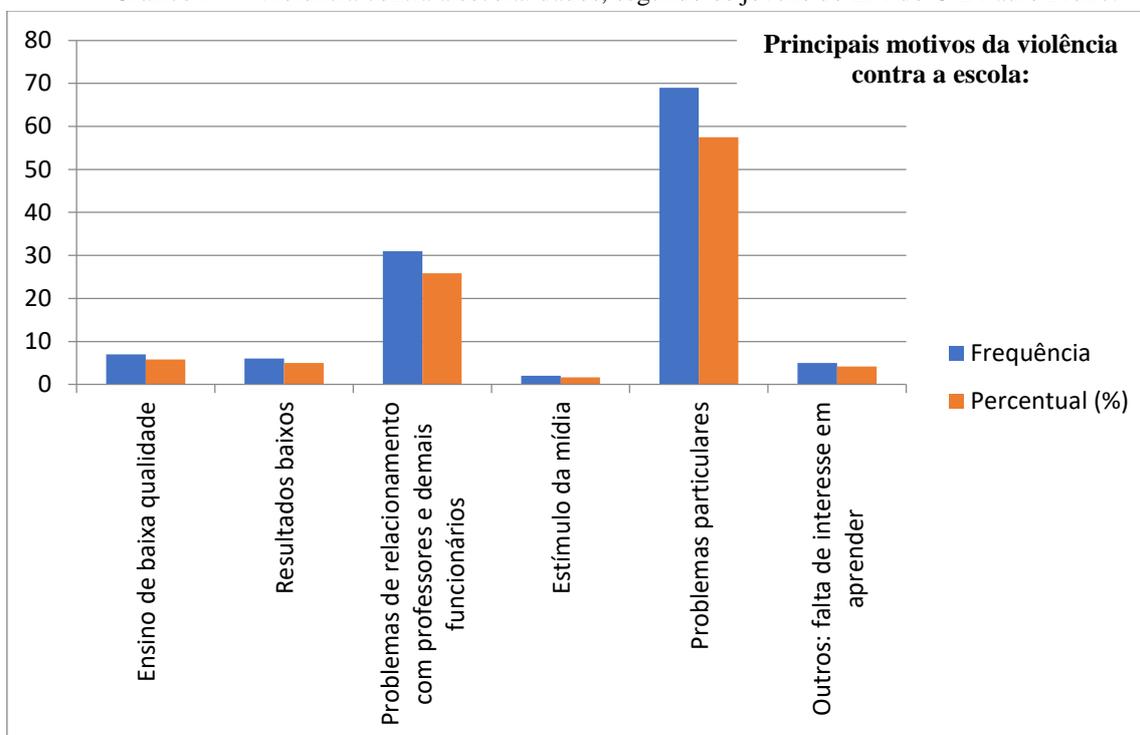
Gráfico 13 – Perfil da violência contra a escola, segundo os dados dos jovens do EM do C E Paulo Freire.



Fonte: Pesquisador.

Essas descrições de violência contra a escola, segundo o grupo de informantes, são justificadas pelas seguintes variáveis: ensino de baixa qualidade, resultados baixos, problemas de relacionamento com professores e demais funcionários, estímulo da mídia, problemas particulares e falta de interesse de aprender, conforme Gráfico 14:

Gráfico 14 – Violência contra a escola: dados, segundo os jovens do EM do C E Paulo Freire.



Fonte: Pesquisador.

O gráfico acima informa as explicações para ações violentas à escola. Percebemos que a variável “problemas particulares” atingem a 57,50%, ou seja, mais da metade da amostra de pesquisa. É plausível pensar em outro momento sobre o contexto desses problemas particulares, pois aqui, não é possível tendo em vista os objetivos deste trabalho e os limites das informações acerca dos participantes.³⁴ Entretanto, ressaltamos o fato de desta violência interna se relacionar com situações de para além dos muros da escola. Havendo um entrelaçamento entre o externo e interno.

Outro dado é que aproximadamente $\frac{1}{4}$ dos informantes justificam os fatos por meio dos problemas de relacionamento com professor e funcionários, o que pode ser compreendido como ausência de diálogo. Como Freire (1987) aponta, o diálogo constitui-se de uma relação

³⁴ Para leitura complementar sobre os problemas e enfrentamentos da juventude: GONÇALVES, Hebe Signorini; et al. Problemas da juventude e seus enfrentamentos: um estudo de representações sociais. *Psicol. Soc.* vol.20 n.º.2 Porto Alegre May/Aug. 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822008000200009>. Acesso 23/08/2018.

democrática, que possibilita a interação de pensamentos e favorece uma relação liberta dos ideais de opressores e oprimidos.

Retomando a questão do patrimônio, a pichação com maior porcentagem de respostas, cabe interrogar mais sobre essa constância. Segundo Gadotti, et al (2015, p. 123).

Um juízo ingênuo começaria dizendo: “Veja como a massa é inculta, como a massa popular é ruim e ignorante”. O que simplesmente reforçaria a percepção ideológica dos pobres – oprimidos e marginalizados pelas classes dominantes -, dos favelados etc., como sendo necessariamente bandidos. Este é o perfil delineado pelos grupos dominantes para os que estão do outro lado. Esta não é nossa posição, é óbvio. Quando nos preocupamos em localizar socialmente a maior incidência dessa violência contra as escolas é para chamar a atenção ao fato de que ela é de certa forma uma resposta a uma violência maior que é exercida contra essas populações.

O viés provocativo de Gadotti. et al (2015) nos leva a olhar para dentro. É possível que a escola de hoje ainda não consiga romper com as amarras da educação que perdura até a contemporaneidade Mas não se pode deixar de citar o rompimento com cortinas de aço, pois o silêncio dá lugar ao grito! Faz-se necessário pensar a pichação por outro viés, costurando sob outras linhas de raciocínio, compreendendo o ato além da visão simplista, sendo esse o ponto de partida para novos questionamentos. Gadotti. et al (2015, p. 158) nos ajudam a pensar sobre o conceito de grito:

Aliás, o silêncio realmente tem sido imposto às classes populares, mas elas não têm ficado silenciosas. A história oficial é que destaca esse silêncio sob a forma de docilidade, mas os movimentos de rebeldia, que constituem a história escondida desse país, têm sido agora revelados por historiadores com sensibilidade em relação às massas populares. Insisto, assim, que é preciso aprender com o povo a gritar e introduzir essa forma de gritar na educação sistemática (...).

As noções de silêncio e grito nos ajudam a pensar na última categoria a ser analisada, a violência da escola, por estabelecer semelhanças com a categoria anterior.

3.2.2.3. – Violência da Escola

A violência da escola segundo Vóvio, et al (2016), está relacionada as condutas e posicionamentos que nós, profissionais da educação, realizamos de forma institucional. Os autores apresentam as agressões físicas e moral como subcategorias, sendo que, no imaginário coletivo as (sub)categorias são situação incomuns, entretanto, Velho (1978) traz a reflexão sobre o exótico, sendo ele muito muitas vezes conhecido.

O questionário nesta seção não possui perguntas fechadas ou mistas. Foram constituídas 2 perguntas abertas com o intuito de não induzir as respostas, para buscar a percepção dos informantes onde percebem a violência e seus motivos. Em contrapartida foi gerada uma lista muito extensa de informações, dificultando a sintetização dos dados. Sendo necessário elaborar novas categorias para análise: alunos que não percebem a violência da

escola, alunos que percebem a violência da escola sem justificá-la e alunos que percebem a violência da escola e as justificam.

Dentro de cada categoria, é possível envolver os atos apontados pelos informantes, organizados na Tabela 23:

Tabela 23 – Violência da escola: dados, segundo os jovens do EM do C E Paulo Freire.

		Frequência	(%)
Não informou		41	
Não percebem violência da escola	A escola não produz violência	2	59
	A escola tem motivo, mas não comete violência	1	
	Não percebo	31	
	Não vejo como violência, e sim como correção	1	
	Não vejo violência da escola	6	
		41	
		Frequência	(%)
Percebem a violência da escola e as justificam	Alunos indisciplinados	2	16
	Desrespeito na escola	2	
	É a defesa da escola	1	
	Porque o aluno se acha superior	1	
	Pela provocação de alunos	1	
	Quando merecem	1	
	Por ter de fazer o que o aluno quer	1	
	Quando o aluno quer passar pela autoridade do professor	1	
	Quando os alunos não obedecem	1	
		11	
		Frequência	(%)
Percebem a violência da escola mas não as justificam	Quando o aluno é expulso	2	25
	Falta de compreensão com os alunos	1	
	Falta de paciência com os alunos, tratamento com ignorância com alunos de raciocínio lento, não aceitar comentários contrários	1	
	Intimidação	1	
	Preconceito	1	
	Preconceito religioso	1	
	Quando somos respondidos com ignorância	1	
	Quando o aluno é transferido	2	
	O aluno tem o direito de ocupação negado	1	
	Professores e funcionários não dialogam	1	
	Ofensas de funcionários	1	
	Quando não assistimos aula por estar sem o uniforme	2	
	Quando o aluno atrasa	1	
	Soberba do funcionário	1	

Fonte: Pesquisador.

Quando relacionamos a tabela acima com o Gráfico 15, se torna mais explícito a compreensão dos jovens informantes.

Gráfico 15 – Análise descritiva: jovens que não percebem a violência da escola.

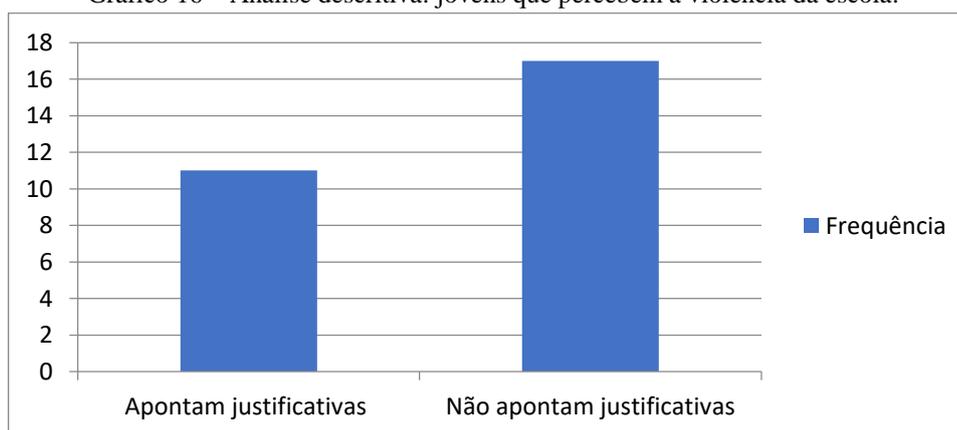


Fonte: Pesquisador.

São 41 informantes que não percebem a violência da escola, dentre estes, apenas 1 demonstra constatar uma dinâmica diferente, entretanto, prefere apontar como correção que pode ser por um comportamento indesejável pela escola. Esse quantitativo corresponde a 59% das impressões dos jovens, que podem estar relacionadas com a percepção sobre a violência, visto que a violência da escola tem se apresentado de forma simbólica. Outras duas hipóteses são: a dificuldade de transformar o sentimento em palavras e falta de compreensão pelo fato da escola ser sentida como espaço de socialização.

Em contrapartida, juntando a seção 2 e 3 do questionário, 28 informantes identificam a violência da escola. Podemos considerar esse quantitativo muito relevante, pois se refere a 41% das impressões. Abaixo, o Gráfico 16 apresenta 2 categorias que percebem a violência da escola: há o grupo que justifica a violência e o grupo que não apresenta justificativa.

Gráfico 16 – Análise descritiva: jovens que percebem a violência da escola.



Fonte: Pesquisador.

São 11 jovens participantes que justificam as ações violentas da escola, enquanto 17 não apresentam justificativas. Isso representa respectivamente, 16% e 25%. Entendo que essas informações revelam um processo de transição na cultura escolar.

Os que apresentam justificativas citam situações rotineiras em sala ou nos corredores, colocando os próprios alunos como provocadores dessas ações, como é o caso da indisciplina

ou a falta de obediência. Penso na necessidade de aprofundar as questões relacionadas à indisciplina, falta de obediência e submissão em outro espaço.

Os 25% que não justificam as ações violentas da escola, citam situações pedagógicas e administrativas (sendo mais visível nos casos de expulsão e transferência). A precária estrutura e funcionamento da instituição escola, a torna um aparelho seletivo, o qual resulta na evasão escolar. Isso em certa medida se relaciona com a categoria de violência da escola (GADOTTI, ET AL, 2015, p. 120).

As 2 perguntas abertas procuraram descobrir onde a violência é percebida e seus possíveis motivos, não sendo esperado qualquer forma ou manifestação que justificasse tal fato. Percebemos registros nesta seção, onde os participantes se colocam defendendo a escola. A iniciativa partiu do próprio grupo de informantes.

Analisando mais profundamente a seção 3 da Tabela 23, observam-se ações que podem ser resolvidas pedagogicamente e administrativamente. O gráfico abaixo descreve isso de forma mais compreensiva.

Gráfico 17 – Análise descritiva: formas de violência da escola, segundo os jovens do EM do C E Paulo Freire.



Fonte: Pesquisador.

Os informantes citam momentos, ora associados à administração (negação de ocupar a escola e de assistir aula em casos de atrasos ou falta do uniforme, expulsão e transferência de alunos) e ora relacionados aos professores e funcionários (falta de compreensão, paciência com os alunos, tratamento com ignorância com alunos de raciocínio lento, não aceitar comentários contrário, intimidação, preconceito, ignorância, falta de diálogo, ofensas, soberba). Fatos assim apontam para a necessidade de continuarmos a discutir o espaço escolar, não somente no que tange a sala de aula, mas também a estrutura deste espaço anunciado como democrático.

CONCLUSÃO

Para esta seção é necessário resgatar brevemente algumas discussões levantadas nos capítulos 1 e 2, inserindo assim, de forma mais densa, os resultados sistematizados no capítulo 3, que, por conseguinte, permitem relacioná-los aos objetivos da pesquisa, a qual tem como foco a violência que atinge o campo da educação e, em especial as escolas.

Violência e escola parecem termos indissociáveis de acordo com os últimos acontecimentos na sociedade. A quantidade de notícias veiculadas sobre o fechamento das escolas devido aos confrontos entre narcotraficantes e policiais, me conduziu à ideia de pesquisar a violência no entorno da escola, visto que eram situações semelhantes às que ocorriam no Colégio Estadual Paulo Freire, em Belford Roxo, no qual eu exercia a função de Orientadora Educacional.

Em dias de confrontos as notícias sobre vítimas que vieram a óbito se espalhavam pela escola e, mesmo nos dias em que não havia mortes na comunidade, a rotina escolar se desestabilizava pelo fechamento da unidade, que impacta na necessidade de reposição das aulas (geralmente ocorridas aos sábados) e pelo estado de tensão e constante alerta à escuta da mínima unidade sonora vinda do entorno.

O fechamento da unidade escolar, que gera medidas impopulares, possui alguns desdobramentos, como o caráter seletivo da mídia em divulgar esses casos ocorridos na cidade de Belford Roxo, que os torna praticamente invisíveis para o conjunto da sociedade. Tal invisibilidade pode se relacionar com a não comunicação oficial do gestor para a chefia imediata, evitando assim seu efeito colateral, que é a reposição das aulas aos sábados.

No Colégio Estadual Paulo Freire, nos anos letivos de 2015, 2016 e 2017 houve intercorrências no entorno, interrompendo as aulas e impedindo a abertura da escola, respectivamente 13, 7 e 11 dias. Isso sem contar os dias de intercorrências que mantiveram a continuidade das aulas, mesmo que em estado de tensão. O problema se estende nos domicílios dos estudantes, de forma a aumentar a quantidade de faltas e a evasão escolar, que também são elementos do fracasso da escola.

Ainda muito colonizada por este pensamento, que atribuiu a violência aos agentes do narcotráfico, encontros com o grupo de pesquisa, orientações e algumas falas insistentes dos jovens informantes durante o primeiro contato, me propuseram retirar as franjas que limitavam minha visão. Assim, na expectativa de buscar as impressões dos jovens do Colégio Estadual Paulo Freire sobre violência, foi necessário avançar um pouco mais na pesquisa, pois era possível que os narcotraficantes fossem vistos como agentes sociais, por inibir o roubo na comunidade, distribuir artigos para a comunidade, promover festas em datas marcantes como

o dia das crianças e dia das mães e até zelar e proteger a escola. O processo de pesquisa foi ampliando meu entendimento sobre as dificuldades de compreender o que é violência, bem como o entendimento de que tais compreensões são cheias de tensões.

Buscou-se então, novamente por meio dos jovens informantes, a compreensão sobre esse fenômeno por outro viés, intitulando-o como violência interna, sendo as suas manifestações distribuídas em categorias como violência na escola, da escola e à escola. A maioria dos jovens participantes da pesquisa possui idade igual ou menor de 18 anos, sendo um pouco mais de 50% formados por mulheres, por algum motivo já repetiram o ano escolar, são majoritariamente negros e somente uma pequena porcentagem está ativa economicamente.

Retomando a questão da repetência, cabe destacar que os estudantes atribuíam ao quantitativo de faltas. Esse é dado curioso, porque o Estatuto da Criança e Adolescente (1990) atribui à escola o dever de informar ao Conselho Tutelar situações como essas, com o objetivo de prevenir a repetência e garantir o direito de aprendizagem do menor. Dos estudantes repetentes, 51 são negros e 10 são brancos. Em contrapartida, dos jovens que nunca repetiram 45 e 17 são negros e brancos, respectivamente. Esse fato pode ser explicado pelo motivo de a escola possuir em seu público mais alunos negros, mas ainda assim, é possível perceber a discrepância de taxas percentuais.

O perfil desses jovens é fundamental para situarmos o lugar de fala deste grupo, a compreensão das respostas informadas no processo de pesquisa, a compreensão do conceito de juventudes. Após análise dos resultados, é pertinente o exercício da reflexão sobre tais apontamentos. Ao analisar as informações e organizando-as em um *ranking*, nota-se que para os informantes o tráfico ocupa a sexta posição, ficando bem atrás da categoria estupro e racismo quando relacionado à palavra violência. Para a categoria tráfico, somou-se palavras como drogas, operações, traficantes, totalizando 7,14% das impressões registradas. Enquanto isso, dos questionários respondidos, aproximadamente 37% nunca presenciaram nenhuma espécie de violência. Quero destacar o movimento de tráfico e o racismo, que embora sejam eminentes, parecem ter sido naturalizados.

Os narcotraficantes têm sido grandes aliados na comunidade, pois assumem papéis pertencentes ao Estado, provendo meios que vão de aquisição de bens à segurança. Tornando assim, invisíveis (ou aceitos) os efeitos nocivos que promovem na comunidade.

A respeito do racismo, os discursos contrários a sua existência parecem tomar corpo. Situações que inferiorizam o negro parecem ser aceitas por uma herança do regime senhorial que é manifestada por “brincadeiras” e piadas. Por outro ponto de vista, podemos problematizar se o jovem negro não percebe o racismo por viver em comunidade de jovens

majoritariamente negros, o que pode tomar formas diferentes caso confrontados com brancos. Ainda é possível pensar nos mecanismos de embraquecimento como defesa evitando assim, muitos conflitos.

Ocaso da violência contra a mulher é mais perceptível, pois concentra 28,16% das violências presenciadas pelos informantes. Essa visibilidade pode ter relação com as políticas públicas que vão desde ações com prática de punição (mesmo que ainda falhas) a propagandas publicitárias para conscientização. A hipótese inicial partia da violência gerada pelo tráfico, no entanto, como visto, esta não apresentou graus impactantes. O contrário pode ser dito em relação a violência contra a mulher, conforme os dados.

A surpresa sobre os dados é por perceber uma sociedade ainda baseada na cultura de dominado e dominadores, em que a mulher é inferiorizada. Isso apresenta claras associações as concepções do patriarcado, ou seja, a mulher ocupando o lugar de baixa significância na sociedade, de forma que deve ser mantida em condições de submissão, reduzindo-se ao papel de mãe. Ficando assim, transparente a desigualdade de gênero.

Na mesma direção, juntando agressões, mortes e aplicação da lei do tráfico, o quantitativo de situações testemunhadas chega a 38,40%, ou seja, a violência contra a mulher isoladamente quase alcança os 30%. Percebe-se aqui uma consciência dos direitos violados, antes encarados como fato aceitável.

Em relação às causas da violência, a droga e o tráfico concentra 2,48% das impressões, cada um. Nessa questão, o racismo tem maior proporção, sendo 7,44%. A homofobia aqui também é pouco lembrada, apenas 1,24%. Entretanto, os jovens consideram as maiores vítimas os negros, os homossexuais e as mulheres, respectivamente, 89, 66 e 25 do total das respostas.

Nota-se que os informantes percebem o racismo, mas não citam como violência presenciada, percebem a homofobia, entretanto, somente um aponta que presenciou este tipo de violência. São situações que ocorrem cotidianamente diante de nós, nas salas de aulas e nos corredores da escola. Ressalto novamente a crítica sobre a mulher, 12,75% dos informantes apontam que as mulheres são as maiores vítimas da violência ocupando no *ranking* o terceiro lugar, onde racismo e homofobia lideram respectivamente, 45,39% e 33,66%.

Agora, buscando investigar sobre a violência no interior da escola por meio da percepção dos jovens, os diálogos passam a se misturar e interagir a fim de dar sentido em todos os capítulos da dissertação. Assim, estabeleço relações entre o fora e o dentro para melhor compreensão desse fenômeno social que não é passível de ser explicado por qualquer que seja a teoria científica, tendo em vista que a violência está vinculada ao campo social.

Os jovens informantes apontam em grande escala que o aluno é o ator que mais promove esses eventos de violência na escola. Contudo, não isentam dessa responsabilidade os professores e funcionários, embora o quantitativo esteja abaixo de 10%. Isso revela que 90% dos dados informados traduzem a naturalidade nas ações da escola, isentando a mesma de qualquer culpa. Assim, mantendo a assimetria cultural nas relações de poder.

A essa violência na escola, atribuem-se a falta de perspectiva em relação ao futuro e de percepção do lugar da escolaridade em suas vidas profissionais, ou seja, 27,39% dos informantes apontam que não é percebido o sentido da escola para os projetos de vidas dos jovens. Dado esse, que pode justificar as representações de violência, como por exemplo, o alto índice de furtos apontados na tabela 21.

É como se os atos de violência estivessem atrelados a outros fatos, que neste caso seria a falta de sentido da escolarização. Não é muito diferente ao abordar a violência contra a escola, onde se destacam as pichações e, as intimidações/discussões que são atribuídas aos problemas particulares e de relacionamento com os professores e demais funcionários, fazendo assim, a sua manifestação uma válvula de escape, prática subversiva, diante das restrições postas.

No âmbito da violência da escola, aproximadamente 59% dos informantes não percebem a escola como agressora, diferentemente do outro grupo de informantes, sendo 41% que percebem a violência da escola. Nesse último, há duas percepções: 16% justificam as ações da escola, e há 25% que percebem mas não apresentam nenhuma justificativa. Apesar de registrarem suas percepções da forma mais dispersa, não havendo uma concentração no que pode ser investigado, há muitos pontos por eles percebidos que deságuam em sua maior parte na estrutura engessada da gestão, que vão na contramão de toda uma preocupação legal que estabelece a permanência do aluno na escola.

Retomando o capítulo 2 sobre o conceito de juventude, de que este se constrói socialmente, podemos compreender que o comportamento esperado da juventude nesta pesquisa está ligado a determinados padrões, os quais seriam: estar uniformizados, chegar no horário, respeitar as regras dadas, entre outros. Neste contexto, esperando-se um estado homogêneo e constante, em que a escola vai predizer e controlar os fenômenos.

Os participantes da pesquisa possuem entre 15 e 20 anos de idade, e apesar de cada um possuir experiências singulares com e no mundo que os cerca, é possível encontrar aspectos comuns entre os informantes, tais como a classe social, geracionais, raça/etnia e escolarização. A juventude é, por diferentes motivos já explicitados, uma categoria plural, considerando-se assim, as juventudes.

Desse total de informantes, apenas 20,33% são economicamente ativos, com profissões que exigem maior grau de aperfeiçoamento, revelando perspectivas de projeções futuras. Um salto extremamente positivo, pois as condições sociais não os favorecem, como por exemplo, a exposição às diferentes formas de violência, inclusive aos 13 jovens que já testemunharam assassinatos e mortes. Quando perguntados sobre as possíveis soluções para diminuir a violência, apenas seis apresentam discurso baseado em palavras de ódio, demonstrando uma juventude, naquela comunidade, mais vítima que agressora.

Diante da questão apresentada, percebemos que a violência não está exclusivamente ligada ao jovem, visto que se apresentou mais como vítima. Na realidade discutida, a violência é demonstrada em maior grau em relação ao corpo funcional da escola, bem como fora dela. No que diz respeito ao ambiente interno da escola, 25% dos jovens informantes apontam para possíveis arbitrariedades que vivenciam na rotina escolar.

Entendendo a escola como um aparelho de socialização, cumpre o papel de informar regras sociais. Entretanto, essas normas, são construídas socialmente e esses estudantes, como parte da sociedade, deveriam participar da sua elaboração. Além disso, a sociedade está em constante mudança, então é de se questionar a insistência em métodos e técnicas de outrora.

O modelo de educação, segundo os informantes, não atende suas perspectivas. Os jovens registram que esperam da escola maior compreensão com suas dificuldades do dia a dia. Todavia, a escola ainda insiste em exercer funções do passado, ou seja, preocupa-se mais com as técnicas em prol da escrita, leitura e cálculos matemáticos, e menos com o exercício de reflexão, cidadania e construção da autonomia.

O que a escola oferece, de certa forma não é atrativo, pois se distanciou tanto do contexto histórico social que parece estar inerte e num profundo silêncio com as informações do mundo exterior. Tal concepção ao meu ver, está baseada na ideia de que os jovens são seres passivos. Todavia, é possível verificar que a história nos diz ao contrário, conforme visto no Capítulo II e também nas declarações de ex- secretário da pasta da Educação, Antonio José Vieira Neto.

Nessa mesma perspectiva está a participação da mídia, que é forte influenciadora na formação/formatação do consciente social. Reportagens que deveriam incentivar a busca por novos olhares e significados geram respostas objetivas e acabadas sobre os jovens.

De forma tímida, até mesmo da mídia, o ativismo das juventudes vem sendo valorizado. Entretanto, o participacionismo travestido de protagonismo juvenil proposto pela SEEDUC/RJ é apresentado no Grêmio Estudantil no Colégio Estadual Paulo Freire. O encontro dos dois conceitos está na falta de liberdade para deliberar conforme as necessidades percebidas pelo coletivo juvenil.

A sociedade na figura dos governantes não permite uma atuação efetiva dos jovens porque acreditam na falta de maturidade para o envolvimento social, ou percebem a potência que as juventudes têm para tal fato? Escolho a segunda opção. Podam e privam a cultura, o comportamento, os pensamentos para se manterem controle do *status* dominante, em que a obediência e submissão são requisitos primordiais.

Ao longo, vimos a potência juvenil articulada ao cenário social sob o viés progressistas que, de alguma forma, ameaça os privilégios de quem quer se manter na ponta da pirâmide econômica. Mas, muito longe de trazer respostas, pretendemos ser pontes para provocar questionamentos e reflexões impulsionando novas buscas, na tentativa de romper com o estado de alienação, o qual recebe investimentos conscientes e inconscientes.

Se por um lado vivemos uma violência por descaso do Estado nas periferias e capitais, de igual forma, produzimos violência dentro do lugar que deveria ser meio para a transformação social, que é reflexo de momentos de tensões que a escola vive. O negro reconhecido como a maior vítima da violência seja o lado que se apontar, tendo em vista que são os jovens negros os estudantes em maior proporção no Colégio Estadual Paulo Freire.

Vimos assim, a violência em seu sentido plural. Um termo polissêmico que pode ser muitas coisas e estar em muitos lugares. Está para além, do narcotráfico, sendo este, apenas a chave de entrada desta pesquisa para muitas outras questões, as quais formaram o trajeto destas conclusões. Voltamos a destacar a violência que permeia o campo da identidade: gênero feminino. O tempo histórico e de resistência que vivemos, torna-se visível a insatisfação com o estupro e outras manifestações de violência.

A temática ganha profundidade na medida em que é desenvolvida, sendo um equívoco reduzi-la ao narcotráfico. Entretanto, a questão pode ser sentida de formas diferentes, dependendo do contexto proposto, que neste caso foi a escola, lugar que desencadeia muitas restrições. É possível que os resultados sejam diferentes caso tivéssemos como *lócus* da pesquisa um ambiente menos rigoroso, como o campo de futebol. Isso proporcionaria outro relacionamento, logo, um outro contexto que influenciaria nas percepções dos jovens.

Essas são as conclusões, no momento, conforme as impressões dos jovens participantes da pesquisa e releituras de informações implícitas analisadas durante o processo da pesquisa. Como percebido, não foi possível abordar tantas lacunas apresentadas e seus espaços de contradições, havendo a necessidade de novos estudos e visita aos clássicos, pois esses poucos recursos que apresento precisam de aprofundamentos nos conceitos de juventudes, escolas, periferia e violências.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVAY, Mirian.; RUA, Maria das Graças. *Violências nas escolas*. Brasília. UNESCO. 2002.

ABRAMOVAY, Mirian. *Cotidiano das escolas entre violências*. Brasília : UNESCO, Observatório de violência, Ministério da Educação, 2006. 404p. ISBN: 85-7652-057-5.

AGAMBEN, Giorgio. A potência do pensamento. *Revista Do Departamento De Psicologia*. UFF, v.18 – n. 1, p. 11-28, Jan/Jun. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-80232006000100002&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em 22 de junho de 2018.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Edições 70. Lisboa, Portugal. 1977.

BERINO, Aristóteles de Paula.; FILHO, Aldo Victório Filho. Conversas com jovens e escolas que passam pelos filmes e por nossas vidas. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 455-472, abr./jun. 2017. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623664320>>. Acesso em 09 de novembro de 2017.

BOCK, Ana Mercês Bahia. et. al. *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. – 13. Ed. Reform. E ampl. – São Paulo : Saraiva, 2002.

BRASIL, *Atlas do desenvolvimento humano no Brasil. Belford Roxo – RJ*. Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/1852. Acesso em 03/12/2018.

_____, Estatísticas de gênero. Instituto Brasileiro de Estatística e Pesquisa (INEP), 2015. Disponível em <<https://teen.ibge.gov.br/sobre-o-brasil/populacao/quantidade-de-homens-e-mulheres.html>>. Acesso em: 20/06/2018.

_____, *Índice de vulnerabilidade juvenil à violência 2017: desigualdade racial, municípios com mais de 100 mil habitantes*. Secretaria Nacional de Juventude e Fórum Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2017. 87 p.

_____, *Plano Nacional de Educação 2014-2024* [recurso eletrônico] : Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86p. – (Série legislação : n.125).

_____, *Prova Brasil – Apresentação*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em 28/11/2018.

BRASÍLIA. *Participatório: Observatório participativo da juventude*. Pesquisa nacional sobre o perfil e opinião dos jovens brasileiros 2013. Secretária Nacional da Juventude. UNESCO Brasil. ago./2013.

BRASÍLIA. *Direitos humanos e as práticas de racismo* [recurso eletrônico] / Ivair Augusto Alves dos Santos. – 2. reimpr. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. 298 p. – (Série temas de interesse do Legislativo ; n. 19) ISBN 978-85-402-0021-0 (papel) ISBN 978-85-402-0022-7 (PDF).

CARRANO, Paulo Cesár. A participação social e política de jovens no Brasil: considerações sobre estudos recentes. *Rec. O social em questão* – ano. XV – n. 27 – 2012.

CARRANO, Paulo Cesár. Jovens pobres: modo de vida, percursos urbanos e transições para a vida adulta. *Ciências Hum. E Soc. Recista*. Seropédica, RJ. EDUR, v. 30, n. 2, jul-dez, p. 62-72, 2008.

CORTI, Ana Paula. *Violência e indisciplina no cotidiano da escola pública : jovens espectadores, vitimizados e agentes de agressões*. São Paulo, 2002. p. 222-8. Dissertação (Mestrado em Sociologia) Faculdade de Ciências Sociais – Universidade Federal de São Carlos.

CHAGAS, Juliana Almeida. *Imagens e narrativas: a cultura nômade dos pichadores de Fortaleza*. 2012. 87p. Monografia – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: Acesso em 28/11/2018..

CORTI, Ana Paula de Oliveira.; SOUZA, Raquel. *Diálogos com o mundo juvenil: Subsídios para educadores*. Ação Educativa. 2ª Edição. São Paulo. 2012.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 09 de novembro de 2017.

DUSSEL, Inés. A transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum na escola. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, p. 351-365, maio/ago, 2009.

FISHER, R. A. On the Interpretation of χ^2 from Contingency Tables, and the Calculation of P. *Journal of the Royal Statistical Society*, v. 85, n. 1, p. 87–94, 1922.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. et. al. *Pedagogia: diálogo e conflito*. -9ª. Ed. – São Paulo: Cortez, 2015.

GAWRYSZEWSKI, Bruno.; MOTTA, Vânia Cardoso da. A ofensiva conservadora-liberal na educação: elementos para uma análise da conjuntura contemporânea. *Trabalho Necessário*; Ano. 15, Nº 26/2017. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/download/9624/6745>. Acesso em 29/11/2018.

GERHARDT, Tatiana Engel.; SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de pesquisa*. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil- UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre, Editora da UFRGS,2009.

GRANDA, Indiara.; MARCELLO, Fabiana de Amorim. É possível falar em “potência jovem”? Desafios e perspectivas para pensar as juventudes contemporâneas. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(4). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3003>. 2018.

GUEDES, Marista de Souza Gomes. *Violência, escola e diálogo*. Dissertação de mestrado. Departamento de Educação. PUC-RJ. 1999.

GUIMARÃES, Eloisa. *Escola, Galera e Narcotráfico*. 2ª edição. Editora UFRJ. RJ. 2003.

INEP, TALES. *Pesquisa internacional sobre ensino e aprendizagem. Relatório nacional*. Brasília: INEP, 2014, 33p. Disponível em <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pesquisa_talis/2013/talis2013_relatorio_br_asil.pdf>. Acesso em 23 de setembro de 2017.

KAUFMANN, Jean-Claude. *A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo*. Tradução: Thiago de Abreu e Lima Florencio. Petrópolis, RJ: Vozes ; Maceió, AL : Edufal, 2013.

KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. Pertencimento, medos corriqueiros e redes de solidariedade . *Sociologias*, Porto Alegre, ano 12, no 25, set./dez. 2010, p. 286-311.

_____, Medos urbanos e mídia: o imaginário sobre juventude e violência no Brasil atual. *Revista Sociedade e Estado*, v. 26, n. 3, set./dez. 2011.

MARRA, Célia Auxiliadora dos Santos. *Violência escolar: a percepção dos atores escolares e a repercussão no cotidiano da escola*. Editora: Annablume. SP. 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OIT. *Agenda nacional de trabalho decente para a juventude*. Brasília, MTE, SE, 2011. Perfil do trabalho decente no Brasil: um olhar sobre as Unidades da Federação durante a segunda metade da década de 2000. Brasília, 2012.

PASCHOAL, Gisele Ribeiro.; MARTA, Taís Nader. O papel da família na formação social de crianças e adolescentes. *Confluências*, Vol. 12, n. 1. Niterói: PPGSD-UFF, outubro de 2012. p. 219 – 239. ISSN 1678 -7145.

PEARSON, K. On the criterion that a given system of deviations from the probable in the case of a correlated system of variables is such that it can be reasonably supposed to have arisen from random sampling. *Philosophical Magazine Series 5*, v. 50, n. 302, p. 157–175, 1900.

PORTAL G1, Organizações Globo. *Menores são responsáveis por 30% dos crimes da capital federal*. Disponível em: <http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2014/03/menores-sao-responsaveis-por-30-dos-crimes-na-capital-federal.html>. Acesso em: 17/05/2018.

PORTAL G1, Organizações Globo. *Caminhão de carga é roubado no RJ em menos de duas horas*. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/apos-ser-alvo-de-roubo-caminhao-de-carga-quase-e-levado-novamente-por-bandidos-mesmo-com-escolta-da-policia.ghtml>. Acesso em: 30/06/2018.

SANTOS, Shirley Rosendo. *O que será que será que se sussurra pelas favelas: o que e como projetam o futuro os jovens da última etapa do ensino médio, na favela da Maré?* Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. UNIRIO. 2016.

SOARES, Hanna Brito Holanda, et al. “Juventude perigosa” – a estigmatização dos jovens na mídia. V Simpósio internacional sobre a juventude brasileira JUBRA. Universidade

Católica de Pernambuco. PE. 2012. Disponível em <<http://www.unicap.br/jubra/wp-content/uploads/2012/10/TRABALHO-122.pdf>>. Acesso em 17 de novembro de 2017.

SOARES, Luiz Eduardo. *Uma interpretação do Brasil para contextualizar a violência*. Linguagens da violência. (orgs) Carlos Alberto Messeder Pereira, et al. Rio de Janeiro. Rocco, 2000.

SOUZA, Ângela Maria Dias Nogueir., SOUZA, Robson Sávio Reis. Juventude e violência: novas demandas para a educação e a segurança pública. *Cad. Esc. Legisl.*, Belo Horizonte, v. 11, n. 17, p. 123-148, jul./dez. 2009.

SOUZA, Liliane Pereira. A simbólica na escola: contribuições de sociólogos franceses ao fenômeno da violência escolar brasileira. *LABOR*, nº 7,. V. 1. 2012 ISSN: 19835000.

SPOSITO, Marília Pontes. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. *Tempo Social*; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 5(1-2):161-178, 1993 (editado em nov. 1994).

VASCONCELOS, José Antônio. *Fundamentos filosóficos da educação* [livro eletrônico]. Série Fundamentos da Educação. Curitiba: IbpeX. ISBN 978-85-7838-952-9. 2012.

VELHO, Gilberto. *Observando o Familiar*. In: Nunes, Edson de Oliveira – A Aventura Sociológica. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

VÓVIO, Claudia Lemos, et al. Livros de Ocorrências: violência e indisciplina em escolas de território vulnerável. *Arquivos analíticos de políticas educativas*. V. 124. N. 26. Arizona State University. USA. ISSN 1068-2341,2016.

WASELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da violência 2014, juventude viva: os jovens do Brasil*. Secretaria Nacional da Juventude. Secretaria de Política de Promoção a Igualdade Racial. Brasília. 2014.

WASELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da violência 2016: homicídios por arma de fogo no Brasil*. Secretaria Nacional da Juventude. Secretaria de Política de Promoção a Igualdade Racial. Brasília. 2016.

ANEXO I

Questionário sobre a violência externa

Turma: _____ Idade: _____ Sexo _____

Raça/etnia () branco () pardo () preto () indígena () asiático

Quantas vezes foi reprovado? () nenhuma vez () 1 vez () 2 vezes () 3 vezes

Qual(is) motivo(s)? _____

Você trabalha? _____ Se sim, de quê? _____

Quais são as três primeiras palavras/imagens que você tem na mente quando lê a palavra violência?

Você já presenciou algum tipo de violência? Se sim, qual?

Quais são as causas da violência?

Quais as possíveis soluções para acabar com a violência?

De que forma a escola pode contribuir no combate à violência?

Quais são as pessoas que mais sofrem com violência?

ANEXO II

Questionário sobre a violência interna

Turma: _____

1.1..Em relação à violência na escola, essas são normalmente relacionadas a:

- alunos familiares
- equipe da gestão professores e funcionários
- pessoas externas

1.1.Aponte os principais motivos:

- baixa autoestima.
- personalidade.
- falta de perspectiva em relação ao futuro e de percepção do lugar da escolaridade em sua vida profissional.
- contexto familiar marcado pela falta de diálogo, violência doméstica, falta de interesse dos pais no desenvolvimento escolar dos jovens.
- desejo de se fazer aceitar o grupo de referência.
- formas de representar e viver a masculinidade.
- estímulo da mídia
- outros: _____

1.2.Quais violências ocorrem mais na escola?

- furto/roubo danificação de pertences
- agressão intimidação/discussão
- outros: _____

2.1. Em relação à violência que ocorre contra a escola, aponte os principais motivos:

- ensino de baixa qualidade.
- resultados baixos
- problemas de relacionamento com professores e demais funcionários.
- estímulo da mídia
- problemas particulares
- outros: _____

2.2. Quais violências ocorrem contra a escola?

pichação

depredação

agressões a professores e funcionários

intimidação/discussão professores e funcionários

outros _____

3.1. Em relação à violência da escola, onde você a percebe?

3.2. Em relação à violência da escola, aponte os motivos: