



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG) /  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT) em implantação  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO (UAEE)  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEDUC)

JULIANA CARRIJO NAVES FERNANDES

UM DIA A GENTE EXPLODE! A PERSPECTIVA DAS JUVENTUDES SOBRE A  
VIOLÊNCIA ESCOLAR

CATALÃO  
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO

## **TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES**

### **E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

#### **1. Identificação do material bibliográfico**

Dissertação       Tese

#### **2. Nome completo do autor**

JULIANA CARRIJO NAVES FERNANDES

#### **3. Título do trabalho**

UM DIA A GENTE EXPLODE! A PERSPECTIVA DAS JUVENTUDES SOBRE A VIOLÊNCIA ESCOLAR

#### **4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)**

Concorda com a liberação total do documento  SIM       NÃO<sup>1</sup>

**[1]** Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

**a)** consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

**b)** novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **Juliana Pereira De Araújo, Professor do Magistério Superior**, em 18/10/2021, às 14:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **JULIANA CARRIJO NAVES FERNANDES, Discente**, em 18/10/2021, às 19:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2393968** e o código CRC **1A6859DB**.

---

**Referência:** Processo nº 23070.047829/2021-81

SEI nº 2393968

JULIANA CARRIJO NAVES FERNANDES

UM DIA A GENTE EXPLODE! A PERSPECTIVA DAS JUVENTUDES SOBRE A  
VIOLÊNCIA ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Unidade Acadêmica Especial de Educação, da Universidade Federal de Goiás (UFG) / Universidade Federal de Catalão (UFCAT) em implantação, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de pesquisa: Políticas educacionais, história da educação e pesquisa (auto)biográfica.

Orientadora: Professora Dra. Juliana Pereira de Araújo.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFCAT.

Fernandes, Juliana Carrijo Naves  
UM DIA A GENTE EXPLODE! A PERSPECTIVA DAS  
JUVENTUDES SOBRE A VIOLÊNCIA ESCOLAR / Juliana Carrijo  
Naves Fernandes. - 2022.  
118, f.

Orientador: Prof. Juliana Pereira De Araújo.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Catalão,  
Faculdade de Educação, Catalão, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Catalão, 2022.  
Bibliografia. Anexos. Apêndice.  
Inclui fotografias.

1. Educação. 2. Juventude. 3. Violência Escolar. 4. Juventudes. 5.  
Narrativas. I. Araújo, Juliana Pereira De, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO  
**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ATA DE Nº. 177 SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.**

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE JULIANA CARRIJO NAVES FERNANDES.

Aos quatorze dias do mês de setembro do ano de dois mil e vinte e um, às 14:00 horas, à distância por meio de webconferência, reuniram-se os componentes da banca examinadora, a Profa. Dra. Juliana Pereira de Araújo - PPGEDUC/FAE-UFG/UFCAT (Em transição) - Orientadora; Profa. Dra. Janaína Cassiano Silva - PPGEDUC/IBIOTEC-UFG/UFCAT (Em transição) - Membro Interno; Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano - PPGE/UNIFAL - Membro Externo, para, em sessão pública de exame de Defesa de mestrado, de **Juliana Carrijo Naves Fernandes**, discente do Programa de Mestrado em Educação - PPGEDUC da FAE-UFG-RC/UFCAT (Em transição), área de Concentração Educação, com trabalho intitulado “ UM DIA A GENTE EXPLODE! A PERSPECTIVA DAS JUVENTUDES SOBRE A VIOLÊNCIA ESCOLAR”. A sessão foi aberta pela presidenta da banca, que fez a apresentação formal dos membros da banca. Em seguida, a palavra foi concedida a discente que, procedeu a apresentação da Defesa. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu a examinanda. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. Terminada a fase de arguição, foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, as arguidoras atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: **[DEFESA APROVADA]**, fazendo jus, portanto, ao título de **Mestra em Educação**, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação - Regional Catalão/UFCAT Em transição. A Banca Examinadora de Defesa Pública de Dissertação foi realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo: Art. 2. A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação. O PPG encontra-se vinculado à UFG, pois não houve ainda migração pela CAPES à UFCAT (criada pela Lei 13.634 de 20 de março de 2018, por desmembramento da Universidade Federal de Goiás-UFG). Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a

presente ata, que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE-UFG-RC/UFCAT Em transição, aos quatorze dias do mês de setembro do ano de dois mil e vinte e um.

#### TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Juliana Pereira De Araújo, Professor do Magistério Superior**, em 14/09/2021, às 15:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Janaina Cassiano Silva, Professor do Magistério Superior**, em 22/09/2021, às 09:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **André Luiz Sena Mariano, Usuário Externo**, em 28/10/2021, às 14:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2341442** e o código CRC **26671AAA**.

Referência: Processo nº 23070.047829/2021-81

SEI nº 2341442

*A meu pai, Ulisses, minha mãe, Ormindá,  
e minha irmã,  
Cristina: a força, o colo e  
minha proteção.*

*Ao meu esposo, José Eustáquio,  
minha presença enquanto  
eu era ausência. Meu amor, minha  
gratidão.*

*Meus filhos, Ulisses, Juliano e  
Gabriel, razões da minha  
existência e resistência.  
Minha vida.*

*Aos meus  
familiares, eis que a minha  
ausência não foi em vão.*

*Às juventudes de Caldas  
Novas, meu respeito, minha fonte  
de energia.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo presente da vida lúcida, que, em oração, permitiu-me iniciar e terminar este trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), pelo acolhimento e pelos inúmeros processos de desconstrução e construção que me fizeram chegar até aqui.

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Juliana Pereira Araújo, por ter abraçado esta pesquisa. Sua energia, seu carinho e sua sensibilidade se tornaram referências para minha vida. Mesmo em cidades diferentes, mesmo com a pandemia, segurou minha mão com toda força, dando-me ao mesmo tempo tanta liberdade. Orgulho-me de te conhecer por suas várias personas, minha professora maluquinha.

Aos meus professores da Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, História da Educação e Pesquisa (Auto) Biográfica – Aparecida Almeida, Fernanda Barros, Rita Erbs, Wolney Honório –: cada texto, cada fala, cada problematização e cada apontamento foram essenciais para a construção desta pesquisadora. Aos meus colegas de linha, que, em meios a sorrisos nervosos, aos silêncios que falavam por si, a cada palavra de apoio, e a cada encontro e despedida, me fazia mais forte neste desafio.

Às juventudes de Caldas Novas, em especial aos jovens que fizeram parte desta pesquisa. Agradeço imensamente a coragem, a disponibilidade e a generosidade em participar.

À minha irmã de alma, Teresa, obrigada por tantas palavras e gestos de apoio. Às minhas companheiras de carro, Evelyn, Milene, Polianny e Rosangela: vocês

me proporcionaram, literalmente, viajar pela estrada do conhecimento. Nossos longos períodos de viagem se tornaram momentos de estudo para o mestrado e para a vida. Nossas brincadeiras foram combustíveis fundamentais para que eu chegasse ao final deste percurso. Vocês são minhas eternas amigas.

Aos meus colegas e companheiros de educação, Marco Antônio, Elizete, Marlos, Neuza, Paulo, Joelmir e Lindomar, por vocês tive a coragem para iniciar e persistir. Cada reflexão, seja no trabalho, seja nas conversas informais, foi fundamental para chegar às reflexões desta pesquisa.

Ao meu irmão caçula, Alan, pois sua força e suas dicas foram e com certeza serão importantes neste abraço às juventudes.

À minha pet Maia, que me acompanhou em todos os momentos de estudo: sua simplicidade foi fonte de força neste percurso.

Enfim, agradeço a todos que me acompanharam nestes anos dedicados a este trabalho e que, ao final, compreenderam as minhas ausências. Cada momento dedicado a ele foi válido e espero que possa contribuir com todos os que se preocupam com o universo escolar e com nossas juventudes.

*em mim  
eu vejo o outro  
e outro  
e outro  
enfim dezenas  
trens passando  
vagões cheios de gente  
centenas*

*o outro  
que há em mim  
é você  
você  
e você*

*assim como  
eu estou em você  
eu estou nele  
em nós  
s e só quando  
estamos em nós  
estamos em paz  
mesmo que estejamos a sós*

Paulo Leminski

## RESUMO

Qual é a perspectiva das juventudes sobre a violência escolar? Essa foi a questão norteadora de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo compreender a violência escolar pela perspectiva das juventudes. A justificativa para tal empenho decorre da percepção da própria pesquisadora – que, atuando há anos como diretora, reafirma a necessidade de avançar na compreensão do tema – e da observação de que a literatura pouco explora a perspectiva das juventudes, embora elas sejam quase sempre o grupo associado ao fenômeno. O referencial teórico utilizado está localizado na confluência de autores e autoras que tratam da violência social e escolar (ABRAMOVAY, 2007; MICHAUD, 2007), das juventudes (DAYRELL, 2003, 2007; GROppo, 2015) e aqueles que, pela pós-modernidade (MAFFESOLI, 1987, 2007, 2010, 2018), produzem esteio para pensar a sociedade atual. Metodologicamente, foi realizada uma pesquisa de campo (adequada ao contexto pandêmico e, portanto, virtual) inspirada na pesquisa (auto)biográfica, que inicialmente lançou mão da aplicação de um questionário com 55 respondentes jovens (para o qual se utilizou um corte etário entre 14 e 17 anos) de um colégio público de Caldas Novas- GO (lôcus da pesquisa), de maneira a acessar as percepções gerais sobre o tema. Posteriormente, foram realizadas entrevistas narrativas com 3 (três) jovens, escolhidos a partir do questionário, tendo como critério a disponibilidade e a diversidade de perfis. A análise do material produzido à luz do referencial e da experiência da pesquisadora permitiu concluir que a violência escolar é percebida pelos jovens como reflexo de uma sociedade que privilegia determinados modelos de corpo e comportamento. Nestes termos, ela atua fortemente por meio de estratégias de exposição-punição do outro-diferente, daqueles e daquelas fora dos padrões para reafirmação de padrões ordenatórios e classificatórios, o que incide cruelmente nas trajetórias escolares juvenis e em suas identidades. Entretanto, as narrativas dos jovens entrevistados também operam uma inflexão na compreensão do objeto quando explicita que a violência escolar também é compreendida como algo próprio da cultura juvenil no ambiente escolar, que se enraíza na cultura escolar com leituras da ordem do espetáculo, da diversão e do extravase mesmo para aqueles que sofrem suas investidas. Sinalizamos, assim, uma leitura pouco explorada, que reverbera a pós-modernidade de Maffesoli como uma experiência estética. Com esses resultados, reafirmamos a premência de compreender com mais profundidade a questão da violência escolar considerando a perspectiva das juventudes.

**Palavras-chave:** Educação. Juventude. Violência Escolar. Juventudes. Narrativas.

## ABSTRACT

What is the perspective of young people on school violence? This was the guiding question of a master's research that aimed to understand school violence from the perspective of the youth. The justification for this effort stems from the researcher's own perception – who, acting for years as a principal, reaffirms the need to advance in understanding the theme – and from the observation that the literature little explores the perspective of young people, although they are almost always the group associated with the phenomenon. The theoretical framework used is located at the confluence of authors who deal with social and school violence (ABRAMOVAY, 2007; MICHAUD, 2007), youth (DAYRELL, 2003, 2007; GROppo, 2015) and those who, for post-modernity (MAFFESOLI, 1987, 2007, 2010, 2018), produce support to think about current society. Methodologically, a field research was carried out (appropriate to the pandemic context and, therefore, virtual) inspired by the (auto)biographical research, which initially used a questionnaire with 55 young respondents (for which an age group was used between 14 and 17 years old) from a public school in Caldas Novas-GO (locus of the research), in order to access general perceptions on the subject. Subsequently, narrative interviews were carried out with 3 (three) young people, chosen from the questionnaire, having as criteria the availability and diversity of profiles. The analysis of the material produced in the light of the researcher's framework and experience allowed us to conclude that school violence is perceived by young people as a reflection of a society that privileges certain models of body and behavior. In these terms, it acts strongly through exposure-punishment strategies of the other-different, those outside the standards to reaffirm ordering and classifying standards, which cruelly affects the youth's school trajectories and their identities. However, the narratives of the young people interviewed also operate an inflection in the understanding of the object when they explain that school violence is also understood as something typical of youth culture in the school environment, which is rooted in school culture with readings of the order of spectacle, entertainment and of the extravasation even for those who suffer its onslaughts. Thus, we signal a little explored reading, which reverberates Maffesoli's post-modernity as an aesthetic experience. With these results, we reaffirm the urgency of understanding in greater depth the issue of school violence from the perspective of youth.

**Keywords:** Education. Youth. School Violence. Youths. Narratives.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distinções quanto à violência política segundo Michaud (1987).....	26
Quadro 2 – Concepções de violência.....	30
Quadro 3 – Tipos de violência.....	32
Quadro 4 – Noções juvenis do tribalismo.....	81

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>SEÇÃO I – PRIMEIRO ATO – DA VIOLÊNCIA À VIOLÊNCIA ESCOLAR .....</b>	<b>22</b>
1.1 Introdução.....	22
1.2 Primeiras aproximações.....	22
1.3 Tipologias da violência.....	32
1.4 A violência escolar .....	34
1.5 Consideração parciais.....	37
<b>SEÇÃO II – SEGUNDO ATO: (SOBRE) VIVÊNCIAS DO UNIVERSO ESCOLAR...38</b>	
2.1 Introdução.....	38
2.2 Apresentação dos elementos do roteiro: encontrando os jovens.....	38
2.3 Entrando em cena. Senhoras e senhores: os jovens!.....	41
2.4 Perspectivas iniciais de um roteiro da violência.....	51
<b>SEÇÃO III – TERCEIRO ATO: A VIOLÊNCIA PELO OLHAR DO JOVEM .....</b>	<b>53</b>
3.1 Introdução.....	53
3.2 Protagonista I – FRANCISCA.....	53
3.3 Protagonista II – Arthur.....	61
3.4 Protagonista III – Luísa.....	75
3.5 Análises: introdução às violências officiosas.....	79
3.6 O circuito da violência escolar: o discreto, o secreto e o notório.....	82
3.7 O radar da violência e seus alvos.....	86
3.8 A violência escolar na nebulosa do estresse .....	89
<b>4 CONCLUSÃO.....</b>	<b>94</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>98</b>
<b>APÊNDICE A – INSTRUMENTO 1: QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO .....</b>	<b>101</b>
<b>APÊNDICE B – INSTRUMENTO 2 –ROTEIRO DE ENTREVISTA:DO JOVEM, DA VIOLÊNCIA E DA VIOLÊNCIA ESCOLAR .....</b>	<b>110</b>

## INTRODUÇÃO



Há anos sou gestora de uma escola de Ensino Fundamental e Ensino Médio nos turnos matutino, vespertino e noturno. São oito anos à frente da escola na rede pública, sendo cinco deles na escola atual, que atende aos anos iniciais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Dessa forma, me permito dizer que estou imersa no universo das juventudes.

Utilizo o termo “juventudes”, no plural, por concordar com Dayrell, Carrano e Maia (2014) e sua ideia de que não há uma juventude, e sim juventudes, exatamente porque vejo diariamente uma diversidade e inconstância nelas. Mantendo a concordância com esse autor, assinalo também que elas, as juventudes, não podem ser admitidas tão somente por um critério cronológico ou etário, mas como uma categoria social produzida por múltiplas dimensões e toda uma diversidade de formas de organização, de ser e de estar.

Quando digo que estou imersa nesse universo não significa que me assumo como membro dessa categoria que é a do “ser jovem”, mas sim que vejo ou mesmo participo de maneira relativamente direta de suas experiências. Habitualmente conheço muito de suas gírias, sei quais os *youtubers* mais seguidos, assim como os expoentes da diversidade musical hoje tão ampla. Também sei sobre a moda e muito provavelmente vivo atualizada quanto aos *trends* do *twitter*.

Como diretora, sou uma das pessoas mais solicitadas quando é preciso fazer a mediação dos conflitos e, ao mesmo tempo, sou aquela que participa das conquistas, das

frustrações, das injustiças, das dores. Embora para muitos minha função seja atribuída à gestão escolar, o que remete ao setor administrativo e burocrático, o fato é que meu convívio com as juventudes é frequente e por vezes intenso, o que explica a montanha russa de sentimentos à qual estou submetida. Ora sou uma fã incondicional, ora um ombro amigo, muitas vezes uma espectadora que se acaba de orgulho e outras tantas vezes a voz firme que se levanta em meio à tempestade produzindo rangeres de dentes e frustrações de todo o tipo.

É desse lugar profissional que alicerço inúmeras percepções sobre as juventudes e é dele também que me chega a inquietação sobre as falas e atitudes frequentes dos colegas profissionais, que reforçam o discurso de lamentação sobre uma juventude perdida dentro desse mundo perdido. Percebo, nesses momentos, a persistência de uma visão funcionalista em relação aos jovens, reconhecida até a metade do século XX que, segundo Groppo (2016), consolida uma compreensão naturalista da juventude. Por esse prisma, o que temos é a consagração de um padrão idealizado e rígido, que estipula bases para o jovem “normal”; isso permite, conseqüentemente, que se rotule pejorativamente pela lógica da oposição, tudo que foge a essa padronização. Assim, o jovem que não é “normal” é percebido a partir de duas adjetivações: anormal ou delinquente. Esse maniqueísmo das formas de compreender as juventudes (que fortalece a demonização delas) sempre me afligiu, pois coopera para que eles sejam amplamente marginalizados, rotulados e incompreendidos no seio da sociedade.

Com isso, desejo enfatizar, neste preâmbulo, que minha experiência me possibilita considerar que prevalece, na escola, olhares a enxergarem subversão nas juventudes, fato a explicar, em certo grau, as dificuldades desse lugar em lidar com a contraposição a qualquer pensamento que defenda a pluralidade e/ou a diferença. Subversão, liberdade e juventudes é uma tríade observada com atenção, desconfiança e medo.

Analisando esse quadro, penso na redução do entendimento da escola como espaço da complexidade e sobre o entendimento desse momento da vida, algo que é uma ideia já colocada por Dayrell e Carrano (2014). Como eles, alerto que é preciso cuidar para não transformar a juventude em idade problemática, “confundindo-a com as dificuldades que possam afligi-la.” (DAYREEL; CARRANO, 2014, p. 107). Prefiro, na esteira dele, perceber as juventudes a partir de um olhar mais plural e compreensivo e refuto, como Maffesoli (1987), a leitura delas como ficções projetadas, como tentativas mais bem-sucedidas de uma geração anterior que os responsabiliza pelas soluções para o futuro.

Assim, comungo da perspectiva da escola como possibilidade, como espaço de sociabilidade, onde deve haver a abertura para se posicionar e a valorização de contextos históricos distintos. Vejo, pelos olhos da diretora, a necessidade de enxergar nas juventudes

oportunidades viáveis de reinterpretação do cotidiano, novas estratégias de fortalecimento social, sem deixar de atentar para o fato de que são, *a priori*, sujeitos que sonham e desejam viver seus próprios sonhos. Pessoas.

Cabe aqui, porque é na introdução que também me apresento, falar que minha condição de mãe também me oferece bases para ampliar a compreensão sobre as juventudes. Com três filhos em casa, com idades de nove, quinze e dezoito anos, estou, diariamente, envolvida com seus conflitos, suas alegrias, seus medos e suas tramas. Desse lugar tenho a possibilidade de, ainda que sendo pelos olhos dos meus filhos, acompanhar perspectivas diferentes de comunicação, principalmente pelas redes sociais, novas formas de tratamento entre eles, chegando, por vezes, a me assustar e a duvidar se estão discutindo ou simplesmente conversando. É impactante notar como as gerações que chegam o fazem carregadas de outras estratégias de comunicação, de relacionamento, de pensamento que possuem em comum a rapidez, a fluidez e a tecnologia.

Essa relação, tanto como a outra (profissional), me impõe o exercício de me remeter à minha infância, às minhas brincadeiras, à minha geração. Constantemente me encontro no olho do furacão pelos muitos conflitos da maternidade e nesses momentos é notável o choque entre as referências da minha juventude com as das juventudes do momento presente, o que produz um misto de encantamento e preocupação frente aos jovens de hoje. Sinto o engessamento, o peso que minha geração carrega, a sensação de que levamos no nosso peito, como uma medalha, o título de “juventude sadia”. Aí então a diretora alerta a mãe, para que não reproduza em casa opiniões que tanto me afligem na escola, como “nós sabemos, nós mandamos”, “jovens não pensam, jovens são irresponsáveis”.

Talvez tenha me estendido em demasia até aqui, mas essa decisão se deve ao desejo de mostrar que foi do encontro dos olhares de gestora e de mãe que surgiu a necessidade de deixar surgir uma nova persona:<sup>1</sup> a de pesquisadora.

Reconhecendo em mim a consciência desse olhar multifacetado sobre as juventudes e, especialmente, sentindo os incômodos trazidos por ele e por meu cotidiano, me propus a caminhar de um modo mais rigoroso, metódico, ou seja, pela via da ciência na seara dos estudos sobre as juventudes. A ciência é fundamental e é urgente nos tempos de negacionismo em que vivemos, de acordo com o ressoar de autores como Bachelard (1996), que defende a

---

<sup>1</sup> É inspirada em Maffesoli (1987) que utilizo, nesta dissertação, o termo “personas”. A interpretação é que nos tempos atuais lançamos uso de personas para interagir como máscaras em um teatro já que para este autor vivemos como que em um grande teatro. Com isso a noção de identidade dá lugar a de processos de identificação.

ciência como legitimadora da opinião, como meio para mostrar o quanto podemos errar, mas, sobretudo, para evidenciar o quanto ainda precisamos conhecer.

Através desse novo lugar (a pesquisa) e dessa nova persona que é a pesquisadora (que não afasta de si nem a mãe, nem a diretora, tampouco a jovem que existiu) é que amplo e aprofundo a compreensão sobre as juventudes e o faço descobrindo autores cujos escritos me ajudaram, sobretudo pela ampliação que produzem em meu olhar sociológico.

Historicamente, segundo Groppo (2015), predominam duas correntes de compreensão sobre as juventudes, as críticas e as pós-críticas, que irrompem com a implosão da via das teorias tradicionais/funcionalistas de juventude. São uma recusa àquela visão anterior que considerava a juventude como uma faixa etária linear, que antecedia a idade adulta. Essas correntes atuais, segundo esse autor (2015, p. 577), “tornam a sociologia da juventude uma especialidade em que é necessário paciência e habilidade para lidar com referenciais imprecisos e flexíveis”.

A primeira via ameniza a ruptura entre o moderno e o contemporâneo, entendido como uma segunda modernidade, e é considerada uma vertente crítica. De modo geral, ela se baseia num olhar sobre as juventudes que considera a complexidade de uma sociedade capitalista e os impactos dela nessa categoria.

O outro caminho, que ilumina os referenciais teóricos desta pesquisa, é a vertente pós-crítica, que mergulha no terreno do cotidiano, da subjetividade, da fenomenologia, para pensar as juventudes. Essa corrente utiliza noções e autores da pós-modernidade, como Maffesoli (1987, p. 9), que enxerga, em nossos tempos, elementos de ruptura e anuncia o movimento dos estudos da pós-modernidade como proposta que busca a compreensão do ordinário, considerando a “paixão pelo social tal como ele é, tal como ele se dá e não como deveria ser”.

Vem dele também a inspiração metodológica (consonante com a fenomenologia) que é a sociologia compreensiva. Da óptica dessa sociologia compreensiva o indivíduo é assumido como ponto de referência para a análise sociológica em sua interação com os outros, ou seja, de maneira institucional. Dela pincei alguns pressupostos, como a recusa ao dualismo maniqueísta e a atenção ao “formismo” – contornos, limites e formas da vida cotidiana, o uso da sensibilidade relativista (MAFFESOLI, 2007). Esse foi o autor que utilizei para estender o tapete do contexto, o pano de fundo da pesquisa, qual seja, a ancoragem teórica sobre o tempo atual, a pós-modernidade.

No universo das juventudes da escola, identifico fortemente aspectos da pós-modernidade tal qual explorada por Maffesoli, sobretudo a sociação (termo que substitui a

socialização), fundada não na lógica da identidade, mas sim pela lógica da emocionalidade, nas experiências e sentimentos compartilhados. Estar junto, na pós-modernidade, decorre do desejo subterrâneo de estar junto. O desejo de estarmos juntos é o que nos mantém unidos, o cimento social (MAFFESOLI, 1987).

Foi imediata a leitura dessas noções e a relação com a escola, a adoção dessa lógica pelas juventudes. Lógica pela qual os jovens e as jovens escolhem baseados no sentimento, planejam a partir dos afetos, participam pelo prazer. Na concepção maffesoliana, o indivíduo não é considerado mais isoladamente, mas sim um ser que se apoia na materialidade de “Estar Junto”, cedendo seu lugar a um reagrupamento, isto é, o autor não parte do pressuposto de massa, mas sim de reagrupamentos que os definem como tribos (MAFFESOLI, 1987, p. 105).

Vejo tribos cotidianamente.

Quando chego à escola em que trabalho sempre me deparo com as garotas, que descem do ônibus numa rapidez disparatada e correm para o banheiro, onde o batom ultra vermelho tinge seus lábios, onde há a profusão das sombras azuis, dos lápis muito pretos. Ali, antes da aula surgem nós na camiseta, retoques em alças para mostrar sutiãs ou expor a recusa a eles. A emoção parece ser perceber que seus pares também partilham de algumas dessas façanhas. Estar junto. Cimento.

Vendo os encontros da turma do vôlei percebo que curtem animés. Minutos depois, acomodo um grupo de alunos para que possam realizar momentos de louvor no intervalo, pois outros espaços já são ocupados pelo grupo de dança. Também me é solicitado um cantinho especial para uma turma pequena, que aproveita os bancos e muretas como instrumento de prática para o *parkour*<sup>2</sup> e, muitas vezes, esbarram em outros alunos, que também estão nessas muretas para jogar truco.

Toda essa diversidade de agrupamentos me leva a reconhecer, nas juventudes, a lógica da emocionalidade pela qual surgem as personas. Para Maffesoli (1987), é nesses agrupamentos que ocorre a escolha das máscaras sociais, pois, na pós-modernidade, a pessoa atua em um mundo como se fosse uma grande teatralização, sendo um personagem que encarna um pouco dela mesma em cada espaço de atuação, mas não a sua totalidade.

Agora sim chego ao meu objeto, a violência escolar. Espero que os parágrafos anteriores constituam um enredamento do que é a pesquisadora, de sua interpretação do contexto (tempo e cenário) e do referencial teórico-metodológico.

---

<sup>2</sup> Esporte em que o atleta se desloca de um ponto a outro, por manobras que envolvem saltos, escaladas, sem nenhum equipamento (PALLADINO, 2018).

A construção do referencial teórico deste trabalho não partiu tão somente dos autores, mas sim do nosso diálogo, das experiências vividas na escola, nos dias atuais, sob um olhar de quem vive as emoções que o fenômeno da violência nos sujeita. Nesse sentido, a construção do conhecimento se faz do olhar do passado, em sintonia com o olhar presente do fenômeno, permitindo “[n]ão apenas buscar o que aconteceu, mas como os narradores significam os fatos históricos, a partir de suas histórias de vida.” (ERBS; HONÓRIO FILHO, 2018, p. 26).

Foram muitas as vezes em que presenciei episódios de violência na escola. Não foram apenas nas relações entre alunos, mas também com a participação dos outros que compõem o universo escolar, como professores, funcionários. É antecipado apontar um único eixo para análise, todavia, apropriado manter em mente essa relação escola-sociedade-violência, sendo que me parece cada vez mais tênue a fronteira entre a sociedade violenta e a escola violenta.

É Maffesoli (1987, p. 15) quem observa que a violência está presente na sociedade desde o início, o que não implica assumir ser possível analisá-la de uma única maneira, “torná-la como um fenômeno único”, pois isso repousa na análise de que a própria pluralidade da violência é indicativo de um politeísmo de valores, “da polissemia do fato social investigado”. A partir dessas considerações, sua proposta é considerar que o termo violência é uma maneira cômoda de reunir tudo o que se refere à luta, ao conflito, ao combate, ou seja, à parte sombria que sempre atormenta o corpo individual ou social.

Sob a luz do pensamento de Michel Maffesoli, avalio a rigidez das classificações da violência como o reflexo de uma abordagem vinculada à própria modernidade, que não deve ser desprezada, já que a sociedade não é algo monolítico. Essa visão não deixa de ser apoio para a tessitura de uma perspectiva da violência escolar pelo olhar dos jovens, contudo, no caminhar da pesquisa, outra ancoragem foi se fazendo pertinente: aquela que reconhecidamente lança um olhar voltado à dinâmica societal, ao tempo presente, ao cotidiano, às novas formas de “estar junto”, da pós-modernidade.

Dessa forma, a sociologia compreensiva de Michel Maffesoli, com suas “noções” de juventudes pós-modernas, também terá espaço na fundamentação para análise. Em contraposição ao pensamento de que as juventudes constituem suas identidades a partir das diretrizes dos adultos, dos exemplos cunhados pelas gerações anteriores, esse autor (2018, p. 30) diz que “os jovens não estão fundados na lógica da identidade, mas sim pela lógica da emocionalidade, nas experiências, nos sentimentos”.

Logo, os agrupamentos juvenis se opõe a essa dinâmica vertical e é na horizontalidade que se formam novas formas de agregações, cimentadas pelos sentidos, paixões e sentimentos em comum, nomeados pelo autor como tribalismo. Enfatizando essa verve comunitária do

tribalismo, Maffesoli (2018, p.27) fundamenta essa essência das relações como estando presente no sentimento de pertencimento a um lugar, a um grupo.

Especificamente sobre a violência escolar, Abramovay e Rua (2002) propõem uma classificação em três grupos: violência física, simbólica e institucional. Nesse sentido, o que mais observo da violência escolar é que os atos físicos e imediatos recebem mais ênfase, centralizam as atenções. Há, nesses episódios, um envolvimento muito grande de alunos, as juventudes em questão, como produtores e consumidores da violência, principalmente porque têm a oportunidade de filmar e compartilhar tais eventos. Essa situação é utilizada para investir em popularidade. O mundo virtual, em redes sociais, ou *sites* de notícias, oferece mais visibilidade para os tipos de violência física, nítida e facilmente reconhecível.

Vejo que as violências do tipo simbólica e do tipo institucional prosseguem em seus circuitos de forma contínua e subterrânea, afinal, são aquelas que permeiam espaços e relações e não são apresentadas de forma clara ou de maneira protagonista. Pequenas violências cotidianas, enraizadas pelos repertórios da escola.

É meu olhar. Inicial, exploratório.

O fato é que, embora a violência escolar seja reconhecida, de modo imperioso, como um problema real nas escolas, falta avançar e, sobretudo, avançar ainda mais a partir da ótica das juventudes. Por que digo isso? Porque o universo escolar é lugar de paradoxos, de experiências, de descobertas. É eivado de conflitos, de vitórias, de derrotas, de alegrias, de sofrimento e de violência. É ponto de encontro e confronto entre gerações<sup>3</sup> e por isso não é lugar de interpretações únicas, padrões únicos, ainda que essa função possa ser admitida como central quando pensamos nas juventudes modernas, como nos mostra Groppo (2015) ao tratar das instituições modernas e seu papel na formação as juventudes. Fosse assim a violência seria coisa de marginais, delinquentes ou anormais. Já refutei essa posição anteriormente quando refutei a leitura das juventudes nos liames da teoria funcionalista.

Ainda como tarefa desta etapa preliminar, realizei, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (BDT), uma busca sobre as produções na temática da violência escolar através dos descritores “violência escolar”, “juventude” e “educação”. Encontrei 92 dissertações e 40 teses. Delimitando o conjunto em um recorte relativo aos últimos cinco anos (2017-2021), identifiquei 15 dissertações e 4 teses.

Com isso, observei que a violência escolar tem sido pesquisada em variados campos e contextos, como gestão, currículo e legislação. Afunilei a verificação selecionando trabalhos

---

<sup>3</sup> Utilizo o conceito de geração baseada em Mannheim (2007).

que envolviam as juventudes como campo de observação da violência escolar, tendo como percurso metodológico o uso de entrevistas. Após a leitura dos resumos notei que, embora as pesquisas tivessem a violência escolar como tema ou objeto, suas propostas de observação do fenômeno assumiam as mais variadas perspectivas. Destaco, aqui, as leituras de quatro trabalhos que, assim como esta pesquisa, tiveram como objeto de estudo a violência escolar no campo das juventudes.

Em 2016, foram publicadas as dissertações *Violência escolar: a produção de inquietude na escola*, de Rafael Marrero Brignol, da Universidade Federal de Pelotas, e *Indisciplina e violência na escola: concepções e discursos de educadores*, de Ariel Cristina Gatti Vegna, da Universidade Federal de São Carlos. Em 2017, as dissertações *Violência nas escolas: reflexões a partir do cotidiano da RME de Caxias do Sul-RS*, de Rubia Paula Bamberg, da Universidade de Caxias do Sul, e a pesquisa “Jovens, violência e a cultura da paz no contexto escolar”, de Milene de Oliveira Machado Ramos Jube, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Nesta última, dentre os instrumentos de coleta de dados foram realizadas entrevistas com jovens do Ensino Médio de uma escola pública de Goiânia-GO, contudo, apesar de seus questionamentos priorizarem o campo da violência escolar, seu problema principal é os resultados da intervenção do Batalhão da Polícia Militar no contexto escolar como forma de promoção de uma Cultura de Paz.

Com base nesse levantamento, é possível perceber a força e a relevância do tema no cenário acadêmico. Juventudes e violência escolar aparecem juntos, interligados nos trabalhos. Noto que, mesmo sabendo ser o universo escolar composto por diversos segmentos, os jovens são os protagonistas das pesquisas quando se aborda o tema violência. Sem embargo, se por um lado percebo a importância do tema e um movimento para entender o fenômeno, por outro não identifico nenhum trabalho onde seja central a perspectiva dos próprios jovens.

Em grande parte das pesquisas, ao analisar os relatos, a proposta é perceber categorias de violências de forma que o olhar sempre é de alguém que está de fora. É justamente nesse olhar identificado por pessoas que estão de fora que reconheço a grande lacuna da minha pesquisa e a possibilidade de contribuição científica para os estudos tanto das juventudes como da violência escolar.

Qual seria, então, a percepção do aluno sobre a violência escolar? Será que os jovens possuem a mesma interpretação sobre a violência escolar que a nossa? Será que a cultura juvenil não estaria ajustada a uma cultura pós-moderna, em que é marcante a busca pelo hedonismo, pelo presenteísmo, a partir dos agrupamentos tribais, e isso potencialize

manifestações vistas por nós como violentas, mas por eles como normais? O que separa um tapa nas costas de uma violência ou de uma forma de cumprimento? Qual é o sentido de chamar a amiga de “vadia” ou o colega de “marginal”, sem ser o da injúria?

Questionamentos como esses me parecem essenciais e justificam o desenvolvimento desta pesquisa tanto quanto as demandas próprias do campo da pesquisa em educação, que reconhecem na violência escolar objeto. Assumindo como objeto a violência escolar, não deixo de avançar na compreensão das próprias juventudes e, por isso, a questão central é: **Como a violência escolar é compreendida pelo olhar das juventudes?** Essa questão aciona o **objetivo central da pesquisa: compreender a violência escolar pelo prisma das juventudes.**

A intenção, com essa pergunta, é avançar rumo a uma compreensão que, fundamentada na perspectiva dos sujeitos jovens, das juventudes, amplie o olhar sobre o fenômeno em tela. É uma opção pela subjetividade e certamente não desconsidero o valor de outras epistemologias. É escolha alinhada com o intento de fortalecimento da pesquisa autobiográfica e de uma perspectiva historiográfica movida pelo tempo presente, pelo cotidiano, que contribua para o fortalecimento da própria da linha de pesquisa “Políticas Educacionais, História da Educação e Pesquisa (Auto)Biográfica”, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Catalão (UFCAT).

Pensando no objetivo, visualizei como tarefas elementares: a) estruturar uma fundamentação teórica sobre a violência escolar; b) buscar a essência do objeto (violência escolar) pela ótica das juventudes; c) compreender a violência escolar pela perspectiva das juventudes.

Realizei, então, uma pesquisa de campo que utilizou a aplicação de questionários e a realização de entrevistas semiestruturadas (GASKELL, 2002) como técnica para a produção dos dados. A pandemia da Covid-19 tornou imperativa a adoção de distanciamento, de modo que algumas entrevistas foram feitas via videoconferência.

O lócus escolhido para a pesquisa de campo foi Caldas Novas-GO, onde vivo e trabalho, onde margeio e por vezes mergulho no universo das juventudes. Privilegiei uma escola pública da rede estadual, localizada no centro da cidade. Em virtude de sua localização central, grande parte dos alunos são provenientes de bairros distantes. Essa escola atende às modalidades de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Com aproximadamente 1100 alunos, divididos em três turnos, ela foi palco de um incêndio, em 2014, em um dos prédios, o que impactou não só a comunidade escolar, mas também toda a cidade. Mais tarde, com a conclusão das investigações, foi comprovado que o incêndio foi provocado por um grupo de

alunos que lá estudavam. É válido expor, como registro e descrição do percurso metodológico, que havia planejado a realização da observação das juventudes no cotidiano da escola, porém, a chegada da pandemia e a suspensão das aulas presenciais, em março de 2020, me levou a descartar essa etapa.

Nessa etapa, a submissão do projeto e sua aprovação já haviam sido feitas. Sendo assim, tanto o questionário semiestruturado como o roteiro de pesquisa elaborado antes da pandemia foram preservados, haja vista que, com o amparo das Tecnologia de Informação e Comunicação (TICs), foi possível continuar o percurso planejado.

Realizei a aplicação do questionário semiestruturado na íntegra, de forma virtual, com o auxílio do *Google Forms*. Com o apoio do diretor da unidade e de um professor, conseguimos enviá-los para os alunos via grupos de *Whatsapp*, de forma que, voluntariamente, alcançamos um quantitativo de 54 devolutivas, com respostas suficientes para uma primeira visão do fenômeno estudado, assim como para auxiliar na escolha de entrevistados.

Esse instrumento continha três blocos de perguntas. O primeiro, apresentado como “O perfil dos jovens matriculados”, apresentava dezoito questões, pensadas para esboçar uma caracterização socioeconômica dos jovens estudantes. O segundo bloco, intitulado “Sobre a violência na escola”, foi elaborado com questões objetivas e abertas, para uma aproximação inicial das percepções dos jovens e suas experiências com a violência/a violência escolar. No terceiro e último bloco, “Sobre a violência”, havia questões abertas instigando o aprofundamento das percepções a partir de dados, eventos, reflexões.

Foram entrevistados três jovens, escolhidos a partir da análise das respostas obtidas com o questionário, considerando a capacidade de expressão e a disponibilidade para entrevista. Cada entrevista foi transcrita logo após a sua realização, para que não se perdessem as percepções do que se mostrou, de modo sutil, como pausas, risos, silêncios.

A análise desse material aconteceu pela redução fenomenológica, que se configura em uma análise do tipo descritiva-interpretativa. É pela redução fenomenológica que primeiro busquei a descrição rigorosa do objeto (a violência escolar) e, depois, encontrei nela elementos de sentido, de interpretação. Uma frase foi inspiração: “— Ora, que outra coisa se pede ao sociólogo que não seja dar conta da riqueza do dado social, em perpétua ebulição?” (MAFFESOLI, 2007, p. 148).

A estrutura da dissertação teve como guia básico a sequência estipulada pela ordem dos objetivos. Portanto, há um primeiro capítulo, mais referencial, seguido dos capítulos mais representativos do campo e do movimento de redução fenomenológica, o que não implica

pensar numa distinção rígida entre teorização, descrição e análise. Assim como objeto e pesquisadora não podem ser pensados de modo isolado.

À guisa de considerações finais (seria incoerente falar em conclusão), o que sinalizo ao final desse processo é que a violência escolar pela compreensão das juventudes é alimentada pelo preconceito, pela não aceitação da diferença. Nesses termos, ela é exercida pelos jovens como posicionamento teste para a idade adulta, já que pertencer a um grupo é não pertencer a outro. Nessa linha, ela é produto da própria sociedade moderna, cujo bastião é a escola e perpetua, por isso mesmo, um ideário de hierarquização, classificação, certo *versus* errado, normal *versus* desviante. É essa a interpretação que explica a predisposição dos alunos que fogem esteticamente aos padrões impostos por uma sociedade moderna e, assim, sofrem mais violência. Eles são alvos.

Os professores são pessoas também violentadas em seu dia a dia, considerando-se que a própria profissão é violenta em suas rotinas e cobranças. Por isso as juventudes fazem a leitura de que eles produzem a violência escolar a partir de seus acúmulos e muitas vezes ignoram as situações de violência por cansaço, por falta de repertório. Outras vezes produzem a violência por estarem mergulhados no ideário exposto no item anterior (sociedade moderna, escola moderna). A seu turno, os diretores quase sempre realimentam o circuito da violência ao avançarem pela estratégia da punição.

Percebo que existem compreensões relacionadas ao estresse produzido por uma sociedade furiosa, exagerada, que me remete não à modernidade, mas à pós-modernidade nos enquadramentos de Giddens (1991), que a denomina de modernidade reflexiva. Esta opera não na ruptura, mas na lógica do exagero da própria modernidade, observável no exagero da velocidade da vida, das relações e do trabalho, no excesso de informação, no excesso de tarefas. De certa forma, são compreensões que não fogem ao esperado.

No entanto, houve outra dimensão compreensiva: a de que a violência possui um circuito dentro da escola, espaços comuns apontados pelos jovens como palcos para episódios de violência escolar. Nesse circuito surgem leituras inesperadas, que se ligam a compreensões inoculadas pelo *teathrum mundi* de Maffesoli. Encenação da vida. Espetacularização.

E é essa chave de análise que me causa novos questionamentos: como atuar contra a violência escolar que se produz como extravase de condições concretas de desgaste, estresse, pressão, que não perdoam ninguém? Como atuar contra a violência escolar quando ela é compreendida pela lógica do hedonismo típico das torcidas organizadas, da sociação afetual?

São questões no horizonte para novas empreitadas.

## SEÇÃO I – PRIMEIRO ATO – DA VIOLÊNCIA À VIOLÊNCIA ESCOLAR

### 1.1 Introdução

*“Os que têm a sensibilidade e a frieza na hora de olhar o mundo serão os responsáveis pelos outros olhares.”*  
BK

A intenção desta seção é apresentar o referencial teórico utilizado para pensar a violência escolar. Buscando ampliar as lentes compreensivas sobre o objeto, a dinâmica do texto obedece à prerrogativa de pensar a violência na sociedade para, depois, enveredar-se pela reflexão sobre a violência escolar. A experiência da pesquisadora e gestora ressoa como contribuição que tenciona a reflexão, seja trazendo exemplos, seja explicitando as tensões do processo.

### 1.2 Primeiras aproximações

Uma das primeiras obras lidas sobre o tema “violência” foi o livro *A violência*, de Yves Michaud (1989). Nela, o autor (1989, p. 12) sustenta que há grande complexidade em definir o tema, porque ela é “assimilada ao imprevisível, à ausência de forma, ao desregramento absoluto”. Vejo que, assim como Maffesoli, cuja teoria evita o engessamento do tema e, portanto, sua definição estática, fixa, final, Michaud propõe a análise da violência a partir de diversos prismas. Início, então, pela etimologia da palavra, que é um recurso muito utilizado quando começamos uma pesquisa sobre algo. Desse recurso o autor apresenta a seguinte definição:

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

Fazendo como Michaud, encontro, no dicionário etimológico de Soares Amora (2008, p. 770), a palavra violência definida como “qualidade de violento; abuso de força; ação violenta; ação de violentar.” Em outra fonte, vejo que o termo se origina do verbo violar, “ofender com violência; transgredir; profanar” (CUNHA, 2010, p. 678).

Noto uma confluência de interpretações no sentido da violência representada como uma força, seja na origem ou no significado do termo, relacionada como forma de potência de uma ação. Essa força tácita, descrita nos termos, pode se referir a um fenômeno, natural ou não, sendo a intensidade de sua potência, em razão de uma coisa ou de um ser. Tal força se torna violenta quando passa da medida, perturba uma ordem ou viola normas. São leituras que consolidam um entendimento de violência como algo, uma ação que foge a uma métrica, ou seja, aquilo que ultrapassa, transborda, rompe ou recusa limites, e tenho a sensação de que nesses termos a violência é algo palpável, visível, quantificável.

Michaud (1987) apresenta outro prisma, o do Direito. Dessa leitura reforço a ideia da violência como algo que se define a partir de um padrão. Algo é violento ou não de modo bastante definitivo, reconhecido. Pelo Direito, ela se relaciona com a perturbação da ordem, estabelecida, na sociedade moderna, pelas leis e pelo direito penal, que consideram o que é violação de normas. É pelo olhar do Direito que a violência recebe uma gradação de definições mais precisas, uma vez que, para cada violação, há uma abordagem jurídica e artigos específicos do Código Penal. Ao pensarmos nos crimes de assassinato, estupro, ou qualquer forma de agressão e vias de fato, temos um cenário claro de violência e, para tal, códigos penais específicos.

Por outro lado, o Direito também oferece recursos para relacionar a violência a ações (crimes) que não necessariamente chegam “às vias de fato” ou que tenham contato direto com o corpo da vítima. Há um avanço nesse sentido a compreensões mais abstratas, menos visíveis. Michaud (1987) exemplifica essas ações violentas com as ameaças, difamações ou qualquer outra ação que cause distúrbios psicológicos. Ainda assim o entendimento da violência se baseia no que se acredita ser um descumprimento de leis, ou de uma ordem normativa, tanto que ele destaca que quando uma lei ou norma é alterada uma ação pode deixar de ser considerada uma violência ou, ao contrário, passar a ser admitida como tal. O que era infração ou crime pode eventualmente deixar de sê-lo e vice-versa.

Exemplo disso é a Lei Maria da Penha,<sup>4</sup> que trata da violência doméstica, violência contra as mulheres. Ela se fez necessária para amparar mulheres frente a violências que até tempos atrás eram aceitas porque não vistas como infração ou violência, como a restrição dos espaços, a tutela dos maridos e pais ou o bloqueio aos métodos contraceptivos.

---

<sup>4</sup> Lei nº 11.340, sancionada em 7 de agosto de 2006, estabelece que todo o caso de violência doméstica e intrafamiliar é crime, deve ser apurado através de inquérito policial e ser remetido ao Ministério Público. Esses crimes são julgados nos Juizados Especializados de Violência Doméstica contra a Mulher, criados a partir dessa legislação, ou, nas cidades em que ainda não existem, nas Varas Criminais.

O destaque da ótica do Direito é ressaltado, segundo Michaud (1987), não para discutir artigos do Código Penal, mas identificar quão as áreas específicas de conhecimento se tornam fundamentais para identificar sob qual perspectiva se faz a interpretação do fenômeno da violência.

E, finalmente, o autor explora um prisma com contornos históricos, destacando fatos que levam a estados de violência. Há, aqui, uma contribuição ao indicar a diversidade de fatores e atores desse processo, que nem sempre estarão explícitos e nítidos como uma situação de confronto. Isso amplia olhares que diluem responsabilidades e multiplicam os participantes. Ele diz:

Há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indiretamente, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais. (MICHAUD, 1989, p. 11).

Com essas colocações é possível pensar a produção da violência que se concretiza por meios “limpos”, sem visibilidade, disfarçada, organizada, e que, por isso mesmo, passa aos nossos olhos de forma despercebida. É a violência presente nas organizações burocráticas, nos regimes totalitários, nos sistemas de corrupção. É a violência presente nas ameaças veladas, nas difamações, na alienação parental.

Então chegamos a uma discussão sobre a distribuição temporal da violência, que Michaud problematiza como as “doses” de violência. Violência em dose única ou em pequenas doses, que possui o poder de fazer desaparecer um adversário ou afastá-lo, principalmente quando nos referimos à vida social e política. Relacionei as reflexões deste tópico com os “gelos” recebidos pelos jovens na escola, as recusas à entrada nos grupinhos, as panelinhas. Formas cruéis e homeopáticas de rejeição, isolamento.

Sob o prisma da natureza humana, Michaud (1987) afasta-se das considerações sociais e apresenta algumas contribuições das correntes que estudam as bases neurofisiológicas da violência, que se baseiam na etologia (estudo dos comportamentos dos animais) e na antropologia histórica. Essas vertentes confluem para uma visão de violência pautada nos aspectos da agressividade humana, sendo ela destruidora, nefasta ou criadora. Vem da antropologia essa noção de agressividade, de agressão, de irritabilidade e de combatividade, pois incute um estado que predispõe ao ataque e ao combate como aptidões herdadas da evolução do *Homo sapiens*.

Do ponto de vista neurofisiológico, a agressão está relacionada com o estresse. Isso se justifica por duas situações: a primeira refere-se à energia do organismo atingido, que se volta contra o alvo numa tentativa de proteção, mesmo que, para se proteger, seja necessário ser violento. Para a ciência, é bom, ou seja, é visto como um sistema de defesa. A segunda seria a própria agressividade como forma desencadeadora de síndromes de adaptação e forma de estresse; com isso, certas raivas, principalmente as bloqueadas ou contidas, revertem em danos à própria pessoa. Frente a isso, Michaud (1987) ressalta a preocupação em analisar a agressividade isoladamente, desconsiderando as significações sociais e culturais, sendo que, particularmente, o autor acredita ter o poder de influenciar ou mudar dados fisiológicos.

Por fim, em sua análise etológica, em relação à agressividade, o autor traz poucos pontos contestáveis, uma vez que ela está relacionada com instintos e funções específicas, como hierarquias, acasalamentos, rituais, autoagressões e comportamentos patológicos:

Um dos aspectos mais interessantes desses conhecimentos parciais e múltiplos talvez seja o fato deles contribuírem não só para iniciativas práticas, mas também de esclarecerem cada um de nós sobre as nossas próprias capacidades de violência, permitindo assim a nossa educação. Nesse cruzamento entre a ação social prática e a educação do indivíduo, encontramos parte do ideal das Luzes. (MICHAUD, 1987, p. 85).

Buscando uma síntese do que encontrei nestas primeiras leituras, coloco o entendimento da complexidade do fenômeno violência e a impossibilidade de uma definição final, eterna, quando projetamos no horizonte a ideia de que o que guia as relações em sociedade são normas e estas nem sempre são as mesmas em todos os lugares. É consideração que faz todo sentido quando está em análise o universo das juventudes, porque há, entre suas tribos, formas de ser, de vestir e de estar que podem não ser reconhecidas como válidas por outras tribos, o que por si só pode ser um fator desencadeador de violência.

Retomo o prisma do Direito, que remete às normas, para, pensando na escola, refletir sobre o regimento escolar, ou seja, o documento que guia a organização da escola. Ainda que construído numa perspectiva que busca conciliar normativas dos Conselhos Estaduais e o Conselho Escolar, avalio que o regimento é posto, muito mais, numa forma de imposição do que numa forma de construção. Aquilo que se manifesta como consenso é, na verdade, bloqueio às particularidades da comunidade e em muitos lugares isso lhe dá não um caráter de justiça ou equidade, mas de rigidez, autoritarismo e incomplacência.

Em sintonia com essa complexidade de dispor o conceito de violência, parto para o prisma político. Engana-se a impressão de que a violência política se limita a ações de regimes ou autoridades. Segundo Michaud (1987), trata-se de uma perspectiva construída sob

uma ampla possibilidade de distinções de violência. Numa forma de trazer todas elas, apresento o quadro a seguir:

Quadro 1 – Distinções quanto à violência política segundo Michaud (1987)

	<b>Distinções</b>	<b>Definições</b>		<b>Amostras</b>	
	A violência sociopolítica difusa	Violência primitiva que permanece local, pouco organizada, bastante contemporânea, ecos de comportamentos.		Rivalidade entre grupos, motins espontâneos, revoltas, batalhas de corporações, movimentos de resistência ou manifestações.	
VI OL EN CI AP OL IH CA	Violência contra o poder	Visa a uma reorganização do poder, baseada em duas condições:	<p>É preciso que exista um poder central e legítimo.</p> <p>É preciso que grupos conscientes proponham ideias e projetos relativos à sociedade, poder político e do Estado.</p>	As formas de violência voltadas contra o poder sempre foram muito presentes na história. Entretanto, sua variação depende da organização dos poderes e de seu grau de severidade, bem como diante da violência como meio de ação política.	Revoluções, golpes de estado, manifestações com confrontos.
	Violência do poder	“Violência acionada para estabelecer o poder político, mantê-lo e fazê-lo funcionar.” (MICHAUD, 1987, p. 26)	As formas despóticas e tirânicas do poder político	Manutenção da ordem, golpes, massacres, ditaduras.	
			A repressão		
			O terror como forma de amedrontamento.		
	Terrorismo	Forma de assassinato sistemático dos inimigos políticos.			Atentados
Guerra civil	Guerra contra a natureza humana. Transgressão generalizada do desmoronamento de todos os fundamentos da comunidade.			Batalhas, execuções sumárias	

Fonte: Organizado por Fernandes (2020).

Pela exposição no Quadro 1 é possível notar que a violência política também alimenta a complexidade de uma definição de violência. Embora ela já indique um caminho mais direcionado para pensar a violência, percebo que essa perspectiva é importante devido ao nosso momento enquanto país ocidental. O levante das direitas ultranacionalistas e populistas justifica essa afirmação.

Da obra de Maffesoli intitulada *A violência totalitária* (1987) pinço dois elementos que dialogam com a obra de Michaud (1987) na perspectiva de pensar a violência na dimensão das normas, regras e violência. O primeiro elemento diz respeito ao modelo de ordenamento social da sociedade ocidental moderna, pautado em regras excessivas, incompreensíveis e sem finalidade, sustentado pela consolidação de um moralismo. Por isso mesmo que há, na violência, “alguma coisa de inaceitável que a faz rejeitar moralistas de

todas as correntes, porque ela é incompreensível, excessiva, sem finalidade (ao menos na sua atualização) – e sempre inquietante.” (MAFFESOLI, 1987, p. 37). Segundo o autor, é sob esse cenário, em que vigora a própria decepção diante das normas, que sua força é ativada. Desse movimento iniciam as novas ordens, novas rupturas, conflitos, revoluções e anomias.

Faço uma ponte com o universo escolar considerando uma oportunidade de reflexão frente a escolas que têm, em suas propostas de regimentos e estatutos, excessivo rigor e forte cunho moral.

Para os jovens estudantes, a falta de finalidade por parte das regras é estopim para a recusa ao cumprimento, o esmorecimento da obediência. O que ecoa em meus ouvidos é a pergunta tantas vezes ouvida: obedecer por quê? Seria, nesse caso, a violência da recusa, da burla à necessidade de uma nova ordem?

Outro elemento apresentado por Maffesoli (1987) é o protagonismo, a liderança transgressora que surge justamente desse movimento de catarse de uma nova ordem, uma revolução, um novo movimento. Toda essa organização, oposta à ordem estabelecida, independentemente do tipo de organização social, demanda uma liderança, ou seja, alguém que chefe, reja, que conduza o processo. Nesse cenário, destaca a potência dessa figura e seu grande valor simbólico: “Trata-se aí de uma constatação muito simples, curiosa de se encontrar na escolástica medieval e que permite compreender melhor a atração, a fascinação que podem exercer o bandido, o criminoso sobre a mentalidade popular.” (MAFFESOLI, 1987, p. 38).

Esse entendimento do autor é o fio condutor para me remeter à figura do jovem estudante que comete um ato considerado infração ou crime dentro ou fora da escola, independentemente das situações que o levaram a praticá-lo. Existe, ali, na figura desse jovem estudante, a aura de uma liderança que exerce o fascínio, que seduz os demais a sua volta, num movimento de admiração e popularidade. O sucesso da minissérie DOM, que tem como protagonista um jovem de classe média que se transforma em líder de quadrilha, baseada em história real, expressa o fascínio pelo jovem “bandido gato”, fascínio que observo na escola em relação aos “bad boys”, aos do “fundão”.

Encontro em Maffesoli (1987) outros limites que me permitem pensar a sustentação desse fenômeno que é a violência pela chave de análise da sedução capaz de transpor os limites da ilegalidade. O autor me leva a seu orientador Gilbert Durand (2019) e me provoca a pensar na violência a partir do imaginário, ou melhor, de leituras diurnas (positivas) e, dessa forma, me libera para pensar a violência como algo sedutor, divertido, prazeroso,

vanguardista. Essa leitura me parece tão plausível quando penso nas turbas aglomeradas na saída da escola, divertindo-se com os chutes e puxões de cabelo entre alunos.

É dessa leitura alinhavada pelo imaginário que faço o exercício de tencionar a partir da escola a percepção do que pode ou não ser violento. Tomo por exemplo o *palavrão*.<sup>5</sup> Para alguns profissionais, o termo diz respeito a palavras inadmissíveis de serem ditas por um professor ou aluno, seja durante a aula ou pelos corredores. Para estes, o uso desse palavrado é passível de advertência e até mesmo de consequências mais severas, pois é sinônimo de desrespeito, tanto para com o professor quanto para com a instituição. Violência.

Por outro lado, outros professores se permitem usar o palavrão numa menção de valorização de algo, como uma forma de adjetivar algo que se supõe seja muito bom. Dar uma “puta” aula é algo desejado.

Em alguns grupos, o palavrão faz parte de suas formas peculiares de interação e arrisco afirmar que seria parte de uma espécie de dialeto. Nessas situações, o palavrão em si não caracteriza uma violência, mas sim parte do contexto e tem leitura na potência como é pronunciado. A palavra “foda” é a que melhor exprime essa problematização. Um aluno foda pode ser um ótimo aluno ou um péssimo aluno. Como saber se o chamar de foda é xingamento ou elogio? Ainda que eu tenha imensa dificuldade em perceber essas nuances, noto que entre os jovens isso não é problema. Ou quase sempre não parece ser.

Fora do âmbito escolar, podemos também analisar outras situações que há pouco tempo eram vistas como normais, e, hoje, sabemos o quanto, nelas, a violência se fez presente. Exemplo disso é a violência contra o novo, embora a luta contra o racismo ainda possua um grande percurso pela frente, sua legitimidade como crime é recente, assim como o crime de homofobia. O que era antes socialmente aceitável é agora crime, sendo reconhecida a violência por trás dessas ações. Mas veja, o fato de passar a ser considerado crime não extingue a ocorrência de tais acontecimentos em muitas partes do País. Há, portanto, a permanência de leituras remotas que projetam coragem, honra e valentia no lugar de assédio, lesão corporal e assassinato. A escola não está apartada da realidade.

Pelo percurso exploratório das perspectivas da violência, apresentadas até o momento, está posta a complexidade em projetar-lhe contornos. Sem desconsiderar isso, proponho pensar a violência por mais um prisma: o da mídia.

Ofereço a reflexão sobre a violência no campo das mídias em dois momentos: antes e depois da *internet*. Minha proposta se justifica pela revolução tecnológica, com o advento da

---

5 Palavra grosseira, indecorosa, obscena; bocagem, obscenidade, pachouochada, palavrada, turpilóquio. Disponível em <http://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 27 set. 2020.

*internet*, que impressiona por sua potência, pela ampla dimensão e pela rapidez de disseminação desse universo digital.

Recorro novamente a Michaud (1987), pois, ao discorrer sobre a relação de mídia e violência, esse autor enumera o rádio, a televisão, o cinema, os jornais e as fotografias como instrumentos que contribuíram para que os fatos violentos fizessem parte do cotidiano das pessoas. Mais do que isso, a mídia foi produzindo o fascínio das pessoas pela exposição da violência, o que gerou a perspicácia dos veículos de mídia, tanto no campo da informação como no do entretenimento, em inserir cada vez mais notícias ou produzir conteúdo que envolva violência em várias proporções, aumentando, assim, o grau de afinidade entre a mídia e seu público. “O que conta não é a realidade vivida, mas o que ficamos sabendo e o que a mídia deixa ver.” (MICHAUD, 1987, p. 49).

Traço um paralelo claro do que propõe Michaud (1987) com Barros (2013) e o olhar para a sedução da violência que me permite reforçar a abertura para pensar a violência escolar nesse sentido. É esse autor também que envereda na reflexão sobre o papel das tecnologias na pós-modernidade, pois pensar a pós-modernidade implica considerar a tecnologia e as redes sociais como fator de potencialização das interações sociais, abeberadas com a força da criatividade, dos sentidos horizontais das relações, no lúdico, na imagem, na sensibilidade e na possibilidade de estar em muitos lugares e com outras pessoas ao mesmo tempo.

Há o surgimento de outras formas de violências, como o *cyber crime* e o *cyberbullying*, em que o prefixo *cyber*, que antecede as palavras, já direciona para o universo tecnológico. Esses crimes acontecem no universo virtual, uma categoria nova, considerando-se que, mesmo não contando com ações físicas ou de confronto direto, há a prática da violência, tendo eu já citado como isso está presente no cotidiano da escola. É fato que brigas, confusões e discussões sempre estão acompanhadas de celulares e redes.

Aliás, pondero se não seriam mesmo as redes o principal gatilho para as violências que vejo, porque noto a ação de alunos que usam a rede não só para reproduzir a violência vivida na escola, mas a rede como forma de produção de violência. Como exemplo, descrevo situações reais que vivo: uma foto postada sem autorização, ou uma foto com o namorado de uma amiga ou amigo, é, entre muitas outras, situações que envolvem redes sociais, causas de um “acerto de contas” na escola e/ou na própria rede. Flagrar alguém em situação constrangedora é valioso, expor isso é ainda mais. Não se espera em primeiro plano a identificação de agressores, mas a identificação de quem acessa os dramas, os conflitos em primeira mão e as repostagens. Printar, postar e repostar a violência.

Para além dos autores até aqui citados acessei outros mais. O tempo do mestrado me exigiu escolhas e assim o fiz. Para não me alongar por demais, estruturei um quadro que nomeei de “definições de violência”. Precisava, ver em plano geral, as teorizações sobre o objeto.

Ao considerar as concepções de cada autor, avaliei que podem ser agrupadas partindo da vertente que a produz, isto é, uma violência de forma ampla, como fenômeno social, produzida por grupos, regimes, instituições, classes ou por uma forma mais restrita, considerando a direta com ou entre indivíduos. Tento expressar essa visão no Quadro 2 a seguir, em que apresento citações que externalizam as concepções de violência para autores que vão desde os reconhecidos mundialmente, como Hannah Arendt e Pierre Bourdieu, até referências nacionais, como Abramovay e Chauí.

Quadro 2 – Concepções de violência

Violência como fenômeno social e institucional. (Estado, organizações burocráticas, regimes totalitários, judiciário).	Hannah Arendt	“A violência é, por sua própria natureza, instrumental; como todos os meios, está sempre à procura de orientação e de justificativas pelo fim que busca. E aquilo que necessita de justificar-se através de algo mais não pode ser a essência de coisa alguma.” (ARENDDT, 2004, p. 31)
	Abramovay	“A violência é, cada vez mais, um fenômeno social que atinge governos e populações, tanto global quanto localmente, no público e no privado, estandoseuconceitoemconstantemutação.” (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 3)
Violência a partir da ação entre os sujeitos (danos físicos, psíquicos, morais).	Michel Maffesoli	“[...] é uma maneira cômoda de reunir tudo o que se refere à luta, ao conflito, ao combate, ou seja, à parte sombria que sempre atormenta o corpo individual ou social.” (MAFFESOLI, 1987, p. 15)
	Michaud	“Há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais.” (MICHAUD, 1989, p. 10)
	Pierre Bourdieu	“A violência exercida sobre um agente social com a sua cumplicidade” (BOURDIEU apud SILVA; OLIVEIRA, 2017, p. 162)
	Marilena Chauí	“[...] violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror.” (CHAUÍ, 1999).

Fonte: Fernandes, 2020.

Nesse quadro, destaco a consciência sobre a presença da violência em diferentes contextos históricos, já que os autores citados pensam a violência em cenários distintos. Isso referenda que ela faz parte do que chamamos de humanidade, faz parte da sociedade, permeia relações. Destaco suas formas de manifestação, que podem ser diretas ou indiretas. A

referência da violência indireta corresponde a algo de grande abrangência, porque está no campo das instituições, na política e nos regimes e do poder.

É potente e atual a ideia de Arendt (2004) sobre a violência como algo sutilmente oculto, porém, forte e vital. É dela a refutada corrente da ideia do uso da violência como meios para um fim.

Entre os autores nacionais, Abramoway e Rua (2002), nomes dos mais citados nas pesquisas sobre violência escolar, sobretudo aqueles que, localizados em uma vertente sociológica, aprofundam a discussão sobre o tema a partir da relação da escola como instituição e suas formas de poder.

Michaud, Bourdieu e Chauí se baseiam em lentes menores e fazem referência à violência como ação direta entre indivíduos, podendo ser reconhecida de forma física, psíquica e simbólica. Bourdieu trata a violência com mais profundidade em sua obra, numa perspectiva simbólica, estando suas teorias muito presentes nos trabalhos relacionados com violência, sendo luz para os trabalhos do próprio Michaud.

Os autores apontam, portanto, uma linha muito tênue, ao tentarem conceituar a violência. Percebemos que há, de fato, uma dificuldade na definição, devido à sua amplitude, sua variação, seu contexto, seus prismas. Outro fator importante que destaco é a variação do sentido da violência, pois a análise de cada autor está relacionada à posição ocupada pelo fenômeno e que vai desde o macrossocial totalitário ao privado, concretizado mais ou menos silenciosamente.

Ainda que existam essas variações, todos os conceitos são necessários para analisar o fenômeno da violência. A partir daqui, então, contarei com o suporte teórico dos autores que se mostraram a mim como potencializadores das reflexões sobre a violência escolar. Em razão disso, sinalizo que Ives Michaud (1987), Michel Maffesoli (1987, 2001) e Mirian Abramovay et al. (2003) estão mais solidamente em minha base teórica.

Yves Michaud, em sua análise da violência, apresenta diversas vertentes, incluindo também aspectos sociológicos e filosóficos em relação ao fenômeno. Michel Maffesoli, contribui ao oferecer tanto a descrição dos aspectos relativos à pós-modernidade como também noções sobre as juventudes na sociologia do cotidiano. É nele que encontrei sustentação para analisar o que trago como experiência no dia a dia da escola. Na teoria de Maffesoli encontro a possibilidade de um diálogo íntimo, já que encontro nele a oportunidade de um campo teórico que traz sentido aos meus questionamentos e ao meu objeto de pesquisa.

Localizo, em Abramoway, resultados referentes à violência escolar, o que permite, das suas conclusões e dos seus métodos, obter um rico referencial para o desenvolvimento da

pesquisa. Dessa forma, construo a comunidade de autores que guiarão meu percurso teórico, antes, durante e depois das narrativas.

Posso agora avançar atentando para as tipologias da violência, já que o acúmulo de pesquisas vai alimentando a produção desse arsenal.

### 1.3 Tipologias da violência

Ainda que busque definições para a violência, vi, nas leituras, que os autores se recusam a simplificar, considerando que essas simplificações levam à busca de soluções imediatas e anuladoras. Isso não significa dizer que não avancem nos desdobramentos de suas definições, a permitirem, muitas vezes, estruturar melhor alguma classificação, sobretudo para as formas ou características da violência. Para Paviani (2016, p. 11), “[o] conceito de violência é tão amplo que dificilmente as classificações abrangem todas as formas. Apesar disso, a tipologia de violência pode ser útil para visualizar suas modalidades”.

O quadro a seguir foi elaborado para facilitar a percepção (e não estipular decisivamente padrões) sobre as formas de violência já evidenciadas na literatura tanto sobre violência de forma geral como sobre a violência escolar. Os negritos exprimem o esforço no sentido de sintetizar ainda mais, encontrar pistas mais elementares. Foi estruturado como um preparo para a pesquisa de campo. Há uma variedade de formas e cada autor apresenta sua classificação, considerando seu tempo e espaço, sua área de conhecimento e sua forma de investigação.

**Quadro 3** – Tipos de violência

<b>VI OL ÊN IC A DE TI PO S</b>	<b>DIRETA</b>	Yves Michaud (1989)	A violência individual, <b>produzida por pessoas, adversários, enfrentamento direto.</b>
	Imediata	Michel Maffesoli (1987, 2001)	A violência banal é caracterizada pela <b>perspicácia, onde os silêncios, a passividade e a recusa do embate</b> , também são vistos <b>como instrumento de luta e resistência</b> diante de planificações ao corpo societal.
	Contorno individual. Danos físicos, psíquicos e morais.	Pierre Bourdieu (2003)	Em decorrência de um poder simbólico, o autor define a violência simbólica: “[...] violência <b>suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas</b> , que se exerce essencialmente <b>pelas vias puramente simbólicas da comunicação</b> e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, <b>em última instância, do sentimento.</b> ” (p. 7-8).
	<b>INDIRETA</b>	Marilena Chauí	Violência como forma de <b>brutalidade na transgressão dos valores da ética e da moral</b> , ou seja, qualquer <b>ato contra a natureza do ser, a espontaneidade, a liberdade e o senso de justiça.</b>
	Gradativa		

Monopolizada por uma estrutura dominante.	Yves Michaud (1989)	A violência criadora, se apresenta <b>de forma oculta</b> pois, gerada por meios de instituições, órgãos burocráticos, poderes instituídos, <b>é uma espécie de dominação insidiosa, em que normas e regras são claramente estabelecidas, produzindo um nivelamento social de ordem.</b>
Danos a bens, laços culturais e ao coletivo.	Hannah Arendt (2004)	A violência é de <b>caráter instrumental</b> , pois existem como outros instrumentos: o poder, a força e a autoridade. Está sempre à procura de <b>justificativas que dizem respeito a um fim.</b>
	Michel Maffesoli (1987, 2001)	A violência anônima se manifesta na <b>destruição do poder estabelecido</b> , que tem por função <b>reestruturar e reorganizar sistemas planejados</b> , um tipo de violência em que sua ocorrência contribui para a <b>configuração de novas estruturas requeridas pelos corpos sociais, que se fazem na e pela resistência.</b>  Violência totalitária é a <b>exercida através dos órgãos instituídos pelo Estado</b> , que tem como função principal planificar e ordenar aquilo que é da sociedade, <b>impondo regras para um dever-ser predominante em relação ao querer- viver dos grupos.</b>

Fonte: Fernandes, 2020.

Mediante o exposto no quadro, podemos perceber uma diversidade de tipos de violência ou de formas pelas quais ela se manifesta. Ainda que sejam usadas nomenclaturas distintas, percebo aspectos em comum no contexto da descrição de cada autor.

Nesse sentido, dividi os tipos de violência em dois grupos para que, de imediato, já possamos identificar sua categorização. O primeiro grupo faz menção à violência de forma direta, imediata, direcionada para o indivíduo. No outro grupo, a violência é reconhecida numa forma indireta, gradativa, cujos danos estão ligados ao coletivo.

É importante ressaltar que, nos tipos de violência classificados por Bourdieu (2003) e Maffesoli (1987, 2001), os autores apontam uma característica em comum, que é a forma silenciada, velada e sutil da violência de quem a pratica e a passividade de quem a recebe. De certa forma, é uma violência que, por não ser visivelmente exposta, muitas vezes não lhe é dada a devida importância, ou possibilita ser paradoxal, isto é, um movimento reverso da vítima e do agressor.

Exemplo disso são os casos das mulheres agredidas, que sofrem a violência e ainda transferem a si mesmas a culpa. Trago, também, para dialogar com essa violência silenciada, as situações dos “baculejos” na calçada da escola. Na grande maioria dos casos, os primeiros a serem abordados são os negros; independente de se for por uma chamada da escola ou uma ronda policial rotineira, raramente, um grupo de alunos brancos é revistado. Vejo como uma forma de violência, oculta nos protocolos de segurança da polícia, uma vez que os alunos negros já carregam o peso da culpa devido a sua cor.

A categoria da violência indireta carrega maior quantidade de elementos, pois não são produzidas na relação entre indivíduos, porém, isso não reduz sua potência, sua força e forte

possibilidade de danos. Destaco, também, nas ideias dos autores, o conceito de ordem e sua perturbação. De acordo com Michaud (1987), ela é um instrumento para construir uma ordem, Arendt (2004) tem sua percepção de violência como justificativa a uma ordem, e Maffesoli (2001) encontra na violência uma forma de resistência para a destruição de uma ordem imposta.

Assim, as definições dos autores, as temporalidades, os prismas, os contornos que envolvem a violência, apresentados até aqui, contribuem para lapidar o nosso olhar frente ao fenômeno e nos preparam para caminhar cruzando os portões da escola.

Finalizo essa primeira etapa, a de um esforço teórico, relatando minha inquietude quanto a esse trecho inicial. Numa primeira versão me parecia muito extenso, mas, ao me aprofundar cada vez mais sobre o tema, percebi a importância desse percurso teórico para a construção de caminhos sólidos, o que não significa dizer finais. É necessário conhecer e reconhecer as diferentes posições ocupadas pela violência para, então, a reconhecer no ambiente escolar. É preciso olhar a violência antes de olhar para a escola. Posto isso, continuemos nosso caminho na imersão do fenômeno.

#### 1.1 1.4 A violência escolar

A violência escolar é assunto há tempos em evidência, mas que tem ganhado mais espaço e urgência tanto pela maior divulgação nas mídias como pela publicização feita pelos próprios alunos ou professores no universo das redes. A violência escolar é assunto.

Como disse pouco antes, vejo um esforço no sentido da produção da violência para alimentação das redes. Esse cenário não acontece só no nosso País, é um tema mundial igualmente discutido em vários países.

Bernard Charlot (2002), francês, estudioso desse tema tanto na França quanto no Brasil, ao pesquisar o fenômeno indica que existem três variações de violência na escola: a violência à escola, na escola e da escola. Sobre a primeira, explica que:

A violência à escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violências que visam diretamente a instituição e aquelas que representam. Essa violência contra a escola deve ser analisada junto com a violência **da** escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas...). [...] Esta distinção é necessária: se a escola é largamente (mas não totalmente) impotente face à violência **na** escola, ela dispõe (ainda) de margens de ação face à violência à escola e **da** escola. (CHARLOT, 2002, p. 432).

Sobre a segunda:

A violência **na** escola é aquela que produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro local. Pode-se, contudo, perguntar por que a escola, hoje, não está mais ao abrigo de violências que outrora se detinham nas portas da escola. (CHARLOT, 2002. p. 432).

Quanto à violência **na** escola, o autor sustenta que ela se refere à escola como o local onde a violência aconteceu, e não um produto dela, o que infelizmente é comum no Brasil na medida em que é assunto nos jornais: os alunos são mortos na própria escola, vítimas de balas perdidas, resultados de confrontos da polícia e traficantes.

Essa perspectiva dialoga com autores que partilham da ideia de que a escola exprime a realidade social de modo que o fenômeno da violência escolar converge com o padrão maior da sociedade contemporânea. É como se essa violência escolar se revelasse como uma extensão da violência social, ou seja, como consequência de uma sociedade violenta.

Nesse sentido é que Cassimiro (2008) adverte não há como pensar a violência na escola sem antes construir uma análise conjuntural para identificar ou compreender a sociedade em que ela se encontra.

Cavalcanti (2010) vai além, defendendo que a violência, ao se alastrar na sociedade e se infiltrar em todos os âmbitos sociais imagináveis (família, igreja, escola etc.), naturaliza a “cultura da violência”.

Sobre a violência **à** escola, ou seja, aquela vinculada a depredações, destruições ou qualquer outra violência direcionada para a instituição escolar, relembro que foi uma ocorrência nessa categoria que foi determinante para a escolha da escola desta pesquisa, pois, em seu histórico, houve um incêndio com grandes proporções, e, ao final do inquérito policial, identificaram os autores, sendo todos alunos da instituição.

A terceira variação seria a violência **da** escola, que Charlot (2002) define como uma violência simbólica, no sentido de ser produzida pelo funcionamento e pela organização da instituição, e, até mesmo, suas práticas do cotidiano. Também se refere às normas, e como elas podem ser uma forma de violência através do seu regimento, seus meios de advertir, e ressalta a importância do pesquisador em perceber que a violência da escola não decorre apenas dos alunos, mas pode sim ser produzida por professores e funcionários que lá trabalham. Para o autor, as escolas, onde os casos de violência ocorrem em grande frequência,

funcionam cotidianamente sob uma forte tensão, portanto, é essencial dedicar-se para localizar quais são as fontes dessas tensões.

No Brasil, duas autoras precursoras na literatura referente à violência escolar são Abramovay e Rua (2002), cujas pesquisas são importantes referências para a produção de outras pesquisas acerca desse tema e para a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e Cultura (Unesco). Ela se ampara nas teorias de Bourdieu para suas análises, que ela traz para suas concepções de violência escolar, a saber: violências institucionais, simbólicas e físicas.

Nas institucionais, reconheço um alinhamento com a perspectiva de Charlot (2002) quando trata da “violência da escola”. A violência simbólica, ou seja, aquela praticada ou recebida de forma inconsciente, na prática, seriam as injustiças, os preconceitos, o racismo, as discriminações e as situações de inferioridade ou superioridade. Por fim, a violência física se refere às agressões, que podem partir de diversos atores da escola e de um número variável de participantes.

Abramovay (2015) também aponta a existência, no ambiente escolar, das microviolências, que, muitas vezes, podem ser despercebidas ou ser consideradas normais:

[...] possuem um impacto importante na criação de um clima de insegurança. As agressões verbais, especialmente os xingamentos, consideradas microviolências, incivildades, desrespeito, ofensas, modos grosseiros de se expressar e discussões, ocorrem muitas vezes por motivos banais ou ligados ao cotidiano da escola. Dentro de uma concepção ampla do fenômeno da violência e sua interferência no cotidiano escolar, microviolências são vistas efetivamente como violências, e são cada vez mais comuns. (ABRAMOVAY, 2015, p. 9).

Para a autora, quanto mais se conhece o cotidiano da escola, maiores são as possibilidades para que se identifiquem as violências que ocorrem nesse espaço, e, assim, é possível contribuir para que a escola enfrente esse fenômeno de forma efetiva. Em relação à produção do conhecimento, tanto do cotidiano escolar quanto da violência que lá existe, Abramovay (2015, p. 18) destaca a importância de se dar voz aos atores dessa realidade: “[a] percepção do fenômeno das violências nas escolas é produto de uma construção a partir de histórias vividas e recolhidas pelos diversos atores em suas memórias e nas relações que estabelecem ao longo de suas vidas”.

Priotto e Bonetti (2008) consideram a violência escolar como fato que se apresenta, por diversos modos e configurações, dentro do universo da escola. Nesse sentido, assim a denominam:

Denominamos violência escolar: todos os atos ou ações de violência comportamentos agressivos e antissociais, incluindo conflitos interpessoais, danos ao patrimônio, atos criminosos, marginalizações, discriminações, dentre outros praticados por entre a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, familiares e estranhos a escola) no ambiente escolar. (PRIOTTO; BONETI, 2008, p. 11116).

Em sua elaboração ela partilha das reflexões de Charlot (2002) ao identificar a violência escolar como possibilidade de ser uma prática, na escola, da escola e à escola. Nesse sentido, os autores convergem reconhecendo a variedade de formas de violência, e também na participação de diversos atores.

### **1.5 Consideração parciais**

Caminhando para o encerramento deste capítulo, destaco que o exercício de delinear teoricamente a violência, mapear autores e refletir sobre suas contribuições desde aqueles e aquelas que tratam da violência de uma forma geral até aqueles e aquelas que trabalham a violência num campo mais específico – que aqui é a escola – revelou que impera de algum modo a busca por categorias, como se cada violência pertencesse a caixas específicas. É preciso, então, descobrir a causa da doença para produzir o remédio. É um reflexo da lógica moderna. Isso produziu ainda mais expectativa pelas narrativas dos jovens. Teriam seus olhares, suas percepções e suas experiências reflexos dessa mesma lógica? Descobriremos nas próximas cenas...

## SEÇÃO II – SEGUNDO ATO: (SOBRE) VIVÊNCIAS DO UNIVERSO ESCOLAR

*“A juventude me parece bem mais próxima agora do que quando eu era jovem.” (Jorge Luiz Borges)*

### 2.1 Introdução

Neste capítulo apresento o percurso e os dados produzidos durante a pesquisa de campo, com destaque para os participantes da pesquisa e os dados oriundos da aplicação dos questionários. Aparece a polifonia das vozes juvenis, que externalizam seu universo em nossa sociedade e a violência escolar. Para mim não se trata de dar voz, mas sim de ligarmos a escuta.

Busco sintonizar as primeiras mensagens sobre a violência e as primeiras impressões do fenômeno da violência no interior da escola pelo olhar dos jovens.

### 2.2 Apresentação dos elementos do roteiro: encontrando os jovens

O município de Caldas Novas, universo empírico da pesquisa, localiza-se no sudeste do estado de Goiás, com 104 anos de emancipação. Segundo dados divulgados em 2017, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município conta, atualmente, com uma população de aproximadamente 92.196 habitantes, e a rede pública de ensino atende a 3.160 alunos do Ensino Médio e 12.481 alunos do Ensino Fundamental (IBGE, 2017).

Sua economia é sustentada, principalmente pelo turismo, pois a cidade dispõe de fontes termais, desenvolvendo, assim, uma grande rede hoteleira. Devido a esse potencial turístico houve, no município, um enorme crescimento a partir da década de 1980. Esse crescimento se deve tanto pelo setor turístico como pelo setor da construção civil, que, graças à grande demanda de emprego nesses setores, proporcionou um fluxo migratório responsável pela vinda de muitos trabalhadores com ou sem suas famílias.

Segundo Borges (2005), essa expansão urbana, em função do turismo e da especulação imobiliária, fez com que os espaços do município se retalhassem. Esse cenário fez com que as políticas públicas se concentrassem em atender aos “lugares” direcionados aos turistas e, conseqüentemente, acentuou as desigualdades socioeconômicas de seus habitantes. Desse modo, apesar dos investimentos direcionados aos setores turísticos e imobiliários, não

houve um planejamento destinado à saúde, à educação, ao saneamento e ao meio ambiente, compatíveis com essa explosão demográfica.

Atualmente esse cenário permanece, haja vista que o município conta com um total de seis escolas públicas para atendimento à demanda de alunos de Ensino Médio. Assim, observando a proporcionalidade do número de escolas em relação à quantidade de alunos do Ensino Médio, percebe-se que são escolas que atendem para além de sua capacidade.

Seguimos por caminhos que considerem fundamentalmente a pluralidade das juventudes, atentando aos olhares e às falas. No horizonte, a compreensão da violência escolar acessada via questionário e narrativas. Descrevo, então, o processo.

Definido o lócus para a pesquisa de campo, programei um roteiro de observações como forma de primeiro contato com os jovens dessa escola. Nesse rigoroso planejamento, e já acompanhada das autorizações dos responsáveis pela instituição para iniciar o processo de observação, surge a pandemia do Coronavírus. Frente a esse cenário insólito, acompanho as escolas a entrarem em regime especial de aulas não presenciais, o que trouxe a necessidade de uma revisão da metodologia.

Tendo em mente que não haveria alunos na escola, mas sabendo que o ano letivo continuaria mesmo que de forma não presencial, analisei as melhores táticas para chegar aos alunos, o que inevitavelmente me levou às ferramentas tecnológicas. Apesar de a situação nos impedir de uma observação inicial do campo, decidi partir para o questionário semiestruturado, lançando uso do *Google Forms*. Essa ferramenta me possibilitou conservar o mesmo roteiro planejado na forma presencial. Assim, permaneceram as seguintes expectativas:

- a) estruturar uma caracterização mais detalhada do público-alvo (primeiro bloco do questionário, com dados socioeconômicos e culturais). As informações colhidas nesse momento possibilitam conhecer um pouco melhor esses estudantes e, assim, obter dados que nos mostrem o perfil de cada aluno;
- b) delinear uma primeira noção sobre a violência em geral (segundo bloco do questionário, com questões sobre a violência). Nesse bloco, as informações sinalizarão as primeiras percepções de violência e sua relação com aspectos externos do ambiente escolar; e
- c) traçar uma primeira noção sobre a violência escolar, buscando captar as ocorrências, os agentes, as vítimas ou os espectadores.

Nessa última parte do instrumento, procurei alcançar elementos (escrita, diversidade e abertura pessoal) para a seleção dos jovens “narradores”. Os critérios estipulados para essa seleção foram:

- I) ter idade entre 13 e 16 anos (desejávamos contemplar a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio e nos importou captar um período marcado por transformações corporais, dado que a literatura nos mostra como foco da violência o que se mostra como diferente);
- II) revelar a percepção de acontecimentos violentos dentro da escola, seja como provável praticante, vítima ou observador; e
- III) ser aluno da unidade por um tempo mínimo de dois anos.

Antevíamos um grupo de narradores que contivesse de três a seis jovens, mas a exigência maior era a de que pudéssemos contar com a diversidade amostral para, de certa maneira, ampliar o raio das compreensões sobre o objeto da pesquisa. Meninos, meninas, sujeitos que se colocassem de formas diferentes no tema etc.

Com o apoio do diretor da escola lócus da pesquisa de campo e de um professor atuante nela com acesso a vários grupos de *Whatsapp* dos alunos, consegui chegar ao público definido. Nesse novo percurso metodológico, me atentei para que o professor que faria a mediação entre os jovens entrevistados e eu tivesse um perfil marcado pela horizontalidade na relação com os alunos. Acredito que esse fator foi importante para que, desde a aproximação inicial, houvesse o sentimento de liberdade importante para as respostas dos alunos. Era preciso que tivessem ciência de que suas respostas seriam para a construção de uma pesquisa e confiança no respeito total às suas colocações. Foi então que fiz um pequeno texto de apresentação que antecedeu ao formulário do questionário e o professor mediador postou em todos os grupos. Ao final desse processo, 54 jovens responderam ao questionário.

Obedecendo à reestruturação metodológica e concluindo a primeira etapa, passemos a uma análise inicial ancorada em dados gerais que delineiam perfis dos jovens alcançados. Ela será seguida das impressões acessadas por questões abertas, nas quais identificamos algumas perspectivas acerca da violência escolar segundo o olhar dos entrevistados. O diálogo entre dados e as noções maffesolianas de pós-modernidade e, nelas, das tribos, se mostrou pertinente, pois referendou o entendimento sobre a existência de novos elementos característicos das juventudes pós-modernas, como: a tecnologia como eixo das relações e da

comunicação, a empatia como base da socialização e as dimensões afetuais de uma forma de partilha do cotidiano com caráter mais emocional e menos funcional.

### 2.2 2.3 Entrando em cena. Senhoras e senhores: os jovens!

Estreio a apresentação expondo o esboço do perfil dos alunos da escola, estruturado com base nos 54 questionários respondidos, sendo que 28 foram respondidos por participantes do sexo feminino e 26, por participantes do sexo masculino. Nesse primeiro momento, percebi um equilíbrio em relação ao quantitativo de participantes masculinos e femininos, ao contrário dos dados seguintes.

Com idade de 14 a 18 anos, a maioria dos alunos (18) contava, na ocasião, 15 anos, porém, encontramos também alunos com 16 anos (15), 17 anos (3) e 18 anos (01). Nesse item do questionário, se observarmos a faixa etária dos participantes tomando como parâmetro a obrigatoriedade do ingresso aos 6 anos, vemos um número considerável de alunos com o que chamamos de distorção de idade série, ou seja, estão fora da idade correlata da série que cursa, indicando repetência ou abandono de estudos.

Ao serem questionados sobre como se declaravam, encontramos pardos (23), negros (15), branco (12), indígenas (2) e amarelo (2). Esse dado já começa a sinalizar a diversidade étnico-racial dos estudantes e enxergo uma escola tomada por uma pluralidade de jovens, sendo a maioria negros e pardos.

Quando perguntados sobre sua identidade de gênero, 3 jovens assinalaram a alternativa que exprimia a não concordância com essa ideia e essa recusa foi surpreendente, porque o gênero é uma informação das que mais nos atingem desde muito cedo. Ser menino ou menina é uma informação importante para a lógica moderna da binaridade. Dentre os que concordaram com o uso de alternativas, encontrei uma multiplicidade de gêneros e isso me surpreendeu na mesma ordem da recusa: hétero (37), gay (3), bissexuais (6), pansexual (2), transgênero (2) e queer (1), havendo ainda aqueles que não concordam com a identidade de gênero (3). Essas respostas mostram que uma minoria recusa a identidade de gênero, mas, para uma maioria, isso é algo legítimo e eles se reconhecem na normativa histórica da lógica identitária binária da heterossexualidade; no entanto, há toda uma nuance que reverbera a lógica da emocionalidade e dos sentimentos, e não necessariamente o biológico padrão.

Questionados em relação à religião, os dados obtidos instigaram minha curiosidade. Dos 54 quatro participantes, 15 alunos responderam que não se identificam com nenhuma religião e 2 assumiram ser ateus. Os demais se apresentaram constituindo uma profusão que

contemplou crentes, evangélicos, católicos e espíritas. Através dessas informações, procurei cruzar as informações dos jovens que não se identificam com as religiões e constatei, que dentre aqueles e aquelas que se identificaram como bissexuais, gays, transgêneros, pansexuais e queers, 42% pertencem ao grupo que não se identificou com religião.

Seria oportuno pensar que o distanciamento entre jovens e religião estaria relacionado ao posicionamento da maioria das religiões frente à identidade de gênero? Não tenho a intenção de me aprofundar nesse aspecto, apenas apresento como observação para análises futuras. O que posso indicar é a percepção de um aspecto central na ideia de pós-modernidade de Maffesoli, que é a ausência das metanarrativas capazes de ser entendidas como verdades universais, enredos clássicos, o apreço por definições e parâmetros comuns e definitivos. Nada mais é verdade absoluta, modelo final. Pelo contrário, recusa-se o instituído, o imposto.

O perfil dos participantes reflete a constituição socioeconômica e cultural do município, onde há um quantitativo significativo de imigrantes de diversos lugares do País. Na escola vemos esse quadro, já que 36 participantes nasceram em outras cidades, inclusive fora de Goiás. A migração é fato comum nas escolas por onde passei.

A existência dessa pluralidade cultural nos leva ao encontro de Michaud (1989) ao destacar a violência como algo que nasce no campo das incertezas. Isso me leva a considerar o aspecto cultural e as particularidades de cada região como pontos de geração de divergência ou confronto. Forasteiros e estrangeiros são figuras comuns nos roteiros onde há violência cultural.

Seguindo com o perfil dos participantes, os próximos dados revelam que a maioria deles (24) estuda na escola a menos de um ano. Talvez sejam considerados ou se considerem forasteiros nessa escola, nessa cidade. Previa que poderia haver, nas entrevistas, a possibilidade de serem apontadas experiências desse tipo.

A maior parte dos alunos (28) mora nas proximidades da escola e em relação à moradia, ao serem questionados sobre o quantitativo de pessoas que moram na mesma casa, temos: duas pessoas (6 respostas), três pessoas (13 respostas), quatro pessoas (19 respostas), cinco pessoas ou mais (16 respostas). Ainda no âmbito familiar, ao serem indagados sobre o rendimento familiar, me deparo com 23 alunos que vivem com menos de um salário-mínimo, 23 alunos que possuem renda de 1 a 2 salários e apenas 8 com renda acima de 3 salários. Atenho-me a duas observações: a baixa renda, como característica predominante, e o fato de receberem menos que um salário-mínimo. Portanto, arrisco afirmar a possibilidade de serem trabalhadores informais. Isso coloca como ideia plausível a falta de segurança em elementos básicos como saúde, habitação, locomoção e a exposição a situações de risco.

Os jovens foram questionados se já passaram por algum tratamento psicológico e 10 alunos responderam que sim, enquanto um aluno afirmou fazer uso de medicamento.

Ainda no primeiro bloco de perguntas e caminhando para seu encerramento, partimos para os dados relacionados ao lazer. Por ser uma pergunta aberta, alcancei uma grande variedade de respostas sobre o que eles gostam de fazer no fim de semana, porém, se considerar que, no período em que esse questionário foi respondido, a cidade passava por medidas e decretos de restrições devido à pandemia, talvez seja possível ter havido a influência dessa situação nas opções de lazer apresentadas pelos participantes. O motivo que me leva a essa consideração é que grande parte das respostas foram “mexer no celular”, “assistir a TV”, “assistir a séries”, “Me cuidar”, “nada”, “ficar em casa”, “ler”, “jogar no PS”. O quantitativo de alunos que relataram atividades fora de casa – como “jogar bola”, “sair com amigos” e “sair com a família” foi menor (11). Nesse cenário, aponto que, nesse item em especial, não pude desconsiderar que o cenário de distanciamento social possa ter influenciado no processo de socialização dos jovens.

Ainda nesse contexto de lazer, ao serem questionados sobre o consumo de bebida alcoólica, grande parte (43) afirma que não faz uso.

A partir dessa questão, pondero que há uma restrição de experiências e experimentações desses jovens no sentido geográfico mesmo (e a idade pode estar como base disso). Com isso quero dizer haver uma restrição das experiências sociais, coletivas, ou seja, me parecem jovens com poucas oportunidades de experiências sociais que oportunizem o amadurecimento a partir do dissenso, da experimentação, da cultura. Isso vem do trânsito por diversos espaços, como praça, cinema, rua, comércio, biblioteca, quadra, igreja e as situações que oferecem ampliação de repertório social, como o trânsito, os debates, as negociações, os rituais de luto como velórios e de confraternização, como as festas. Pensar nisso traz de volta a violência que vem da própria sociedade e aprisiona as juventudes ou as atinge pela precocidade com que são lançadas ao trabalho, à maternidade.

As referências teóricas vão se entrelaçando de maneira inerentemente sólida, me permitindo um movimento que transita de uma percepção macro para as microrrealidades das tribos. De Maffesoli (1987) reconheço a ideia de uma saturação das análises sociais de forma ampla, mecânica, de encaixotamento, onde o indivíduo se situa em grupos de contornos delineados e únicos, posicionando-o baseado em sua função social ou em um modelo que vale para todos. Faz sentido pensar o perfil revelado a partir do processo de desindividualização e da valorização do papel ou dos papéis de cada pessoa (persona), que possibilita uma nova forma de social que é fluida e inconstante. Nessa perspectiva, o olhar não é voltado para a

pessoa (em um único papel), e sim para as várias personas e seus múltiplos papéis (máscaras) em seus grupos que metaforicamente o autor chama de “tribos”. É sob a luz da pós-modernidade que reconhecemos as tribos, ou seja, é luz para reconhecemos no cotidiano uma nova forma de estruturação dos grupos, assim como para as juventudes, tudo isso será claramente identificado nos próximos dados.

Precedida pelo desejo de “estar-junto”, essa nova dinâmica social vista pelo autor tem como seu principal “cimento” a partilha de sentimentos, do significado de pertença, ou seja, a proxemia, noção fundamental de uma comunidade emocional. É interessante, mas encerra uma ideia de tribos que mesmo não sendo fixas não deixam de ser fechadas de alguma forma. Se antes um jovem poderia optar por estar de um lado, entendendo o oposto como algo concreto, como parâmetro inverso, o que temos agora é o não parâmetro claro.

Enveredando por essa seara – das tribos e personas –, questionei sobre o agrupamento aos quais os (as) participantes se sentiam pertencentes, com liberdade de marcar quantos quisessem. Apenas uma aluna não se identifica com nenhuma tribo, justificando: “sou normal”. Os demais se identificaram em variadas tribos e a grande maioria com mais de uma. Um dos respondentes se assumiu como pertencente aos grupos “Gamers, Esportista, Religioso/a, Músicos”; outro mostrou pertencimento aos “Nerds, Estudioso/a, Sertanejo/a”; outro se viu como “Gamers, Roqueiro, Otakus, Geeks, Cosplayers” e, apenas à guisa de exemplo, *apareceu* também o “Funkeiro/a, Popular, Sertanejo/a, militantes”. Sobre isso penso novamente em Maffesoli (1987, p. 15), quando fala sobre a “multiplicidade do eu e ambiência comunitária”.

No segundo bloco, as perguntas foram direcionadas para as primeiras impressões dos jovens em relação à violência. Iniciei perguntando sobre a cidade. De acordo com as respostas, a consideram nada violenta (5), pouco violenta (32) e muito violenta (17). Direcionando a pergunta para o bairro, avaliam como nada violento (25), pouco violento (24), muito violento (5). Questionei se consideram as proximidades da escola violenta e eles colocaram muito (1), médio (10), pouco (29) e não existe violência (14).

Ainda nesse contexto, perguntei sobre o que já presenciaram nos arredores da escola e, nessa questão, permiti que marcassem mais de uma opção. O resultado mostra uma vasta lista de violências: ameaças, furtos, agressões verbais e físicas, assassinato, *bullying* e homofobia. Os atos de violência mais citados foram: *bullying*, agressões físicas e agressões verbais. Dos entrevistados, apenas dois responderam que nunca presenciaram.

Percebi um contrassenso. A cidade, o bairro e as proximidades da escola não se mostraram como violentas, mas houve uma profusão de marcações de coisas consideradas

violência e nisso vou tomando nota do fato de que os arredores da escola servem de palco para atos de violência. Por que essa incongruência? Estariam banalizando a violência social? Estariam dessensibilizados para ela?

Noto também, amparada em Michaud (1989), que a violência é manifestada nos arredores da escola em diferentes feições, direta ou indiretamente e na grande maioria das vezes de forma explícita, e isso está presente nas respostas indicativas de que é alto o número de alunos que já presenciaram tais atos nas proximidades da escola. Como os momentos de entrada e saída da escola estariam relacionados a esses atos?

A questão seguinte enfoca o universo das redes sociais tão onipresentes no cotidiano. Questionamos se os jovens consideram as redes sociais um lugar que produz violência e, caso respondessem de forma afirmativa, pedimos que justificassem suas respostas. A opinião dos participantes se dividiu. Uma minoria não quis opinar ou alegou não saber avaliar. Os demais se dividiram entre os que reconhecem a rede social como um lugar oportuno para violência e os que reconhecem que a violência é um produto do seu usuário, e não da rede. Chego a essas observações ao ler respostas como: “Sim, as pessoas dão palpite e outras não gostam e acabam brigando.”; “Sim, por conta de pessoas por trás de perfis falsos”; “Sim, porque a maioria das brigas começa pelas redes sociais”.

De fato, qualquer pessoa que navegue na rede já percebeu que agressões, discussões e ofensas estão presentes nesse espaço de formas variadas, ou seja, em formato de textos, vídeos ou fotos. Aos participantes que reconhecem a violência oriunda do usuário, me deparo com afirmações como: “Pessoas são violentas e botar culpa nas redes sociais é meio que tentar aliviar o fato das pessoas serem doentes.” Também foi argumentado:

Na minha opinião não, cada pessoa que usa alguma rede social tem que entender que vai ter pessoa de todo o tipo, com pensamentos diferentes, tudo diferente, e temos que aceitar. Às vezes gera violência por algum motivo de discórdia, aí isso se agrava, aí partem pra violência. Na minha opinião, continuo achando que a rede social não é um lugar que produz violência!

As considerações em relação às redes sociais mostram impressões diversificadas sobre esse espaço virtual. Ressalto que esse espaço possui uma grande potencialidade a ser explorada, dado que, no palco da violência, a internet reverbera e produz mais visibilidade, principalmente para aqueles que a procuram. Assim, percebo que as redes sociais são como as antenas que conectam a venda da bilheteria para o espetáculo, relacionado aos momentos de violência previamente marcados, anunciados, com presença confirmada, seja ela por membros da própria escola, seja de escolas diferentes.

Passada a apresentação do perfil dos participantes e suas impressões sobre a relação entre violência e sociedade, dou início ao bloco que concentra o meu objeto de estudo: a violência escolar. Nesse momento, opto por propor um maior número de questões abertas, pois, assim, haveria mais espaço e liberdade para apresentarem as narrativas de seus sentidos. A primeira questão foi relacionada ao que já foi presenciado e é concebido como violência levando em consideração os últimos doze meses. Para essa questão, foi oferecida uma lista de tipos de violência, onde o participante pudesse identificar uma ou mais formas.

Ao compilar as respostas, os xingamentos aparecem como a ação mais presente. Mesmo assim, outras práticas, como *bullying* e ameaças, se destacaram. Observo que, segundo os alunos, depredações, furtos, roubo e agressões físicas são pouco relatados por eles. Surpreendentemente, percebo que o critério que usei para a escolha da escola, ou seja, o incêndio proposital, não converge com as violências apontadas pelos jovens. Com isso, noto observo que a violência na percepção desses jovens não se direciona ao patrimônio, mas às pessoas.

A respeito dos locais em que esses atos acontecem, os jovens ressaltam dois principais: a calçada da escola e os banheiros. “Na calçada, no horário de saída”; “Banheiros, quadra, na calçada, no horário de entrada, na calçada, no horário de saída”; “Banheiros, na calçada, no horário de saída”; “Banheiros”. Outros locais foram citados, como quadra, corredor e pátios. Entretanto, esses dois locais (banheiros e calçada) foram fortemente evidentes na maioria das respostas.

Maffesoli (1987), ao tratar das emoções subterrâneas que podem ser entendidas como sentimentos básicos, profundos de conexão, elabora uma imagem metafórica, ilustrando-as como sendo de uma espacialidade interior, um buraco obscuro, um nicho, um útero. Busca expor a ideia de que os sentimentos básicos como amor e ódio subsistem e se revelam em espaços de um certo tipo, reservados. Em suma, lugares secretos são munidos de potência, que correlaciono com o espaço do banheiro.

Busco refletir sobre esses lugares vistos pelos jovens como palcos da violência: as calçadas e sua notoriedade e os bastidores banheiros e corredores vazios, com o figurativo do secreto. Territorializações da violência e seus sentidos aguçam a reflexão sobre a escolha desses lugares e alimentam a leitura de que o banheiro é espaço para projeção de violências íntimas, ameaças graves e violências públicas, gritadas, imediatas, online. Banheiro e calçada são pontos em comuns destacados pelos jovens nas escalas de locais da violência.

A respeito de agressões no ambiente escolar, grande parte (34) responderam que nunca foram agredidos. Dentre os que admitiram já terem sofrido agressões (20) afirmam que não

foram físicas. Ao serem questionados se em algum momento sofreram discriminação, menos da metade (24) negou. O destaque aqui é direcionado para o conjunto de alunos que afirmou ter vivenciado situações de discriminação na escola e sobremaneira para as razões dessa discriminação: a orientação sexual e a aparência dos alunos. Logo, evidencia-se que quem sofreu a violência na forma de discriminação provavelmente ouviu algo e ouviu algo relativo ao seu corpo ou à sua opção sexual ou de gênero. Questionados sobre a autoria dessas agressões, os jovens afirmaram que, na maioria das vezes, os agressores são os outros alunos.

No próximo questionamento quis saber se os participantes haviam cometido ato de violência, se se assumiam como praticantes da violência. Optei por apresentar opções com o intuito de reduzir um possível constrangimento.

O número de alunos que admitiu ter cometido algum ato de violência é ligeiramente maior em relação ao número de alunos que negam ter agredido alguém. Dos que negaram, algumas respostas vieram acompanhadas de justificativas como “Nunca fiz isso e não acho certo quem faz”. Entretanto, dentre o grupo de alunos que afirmou ter cometido atos de violência, houve dois pontos importantes. O primeiro se refere a uma agressão que não estava em nosso leque de opções e tampouco nos referenciais teóricos: a automutilação. Ao identificar essa impactante forma de violência, me encontrei imersa num caldo borbulhante de questões, temperado com *flashes* do meu universo escolar onde essa realidade também está presente. Isso porque essa realidade está presente nas escolas. A automutilação faz parte da vida de oito dos jovens entrevistados, o que nos chama ainda mais a atenção, pois o número é significativo. Haveria alguma motivação no universo escolar que levaria o aluno à automutilação? A automutilação seria também alguma característica da identificação com o outro, como a tribo dos que se automutilam? A resposta que veio mais adiante, “Não fez nada e se calou, se automutilou”; “Não fez nada”; “automutilou”. A automutilação, portanto, parece ser o recurso dos que não externalizam o fato de se sentirem violentados.

O segundo destaque para essa questão proposta pelo questionário está na argumentação apresentada pelos participantes. Eles dizem “Já briguei na porta da escola, porém não agredi sozinho...”, ou seja, agrediu porque um amigo estava sendo agredido ou agredindo alguém; “nos agredimos entre si”, isto é, revidou ou foi revidado; “Por eu ter tentado defender um primo bem menor”, logo, agrediu para defender alguém. Houve, ainda, quem respondesse “Bullying”, “Uso de bebida alcoólica”, “Uso de cigarro”, “automutilação”. Então os argumentos revelam vetores, justificativas: violência recíproca ou de defesa/autodefesa, violência em razão de justiça, autoviolência, violência de ocasião. A isso parecem estar relacionados os lugares anteriormente expostos, de modo que chego a uma

elaboração que é a da violência por espaços em sua relação com causas em comum identificadas pelos jovens: o secreto, o discreto e o notório.

A questão seguinte foi direcionada para saber o que os jovens fazem quando se deparam com algum tipo de violência na escola, ou seja, quando a presenciaram. A maioria (24) declarou que não faz nada, falam com o professor (16) e falam com o diretor (14).

Na sequência, questionei o que eles fazem quando sofrem algum tipo de violência, tendo eles apresentado variadas respostas: “falo com o diretor”; “falo com professor”; “não faz nada”; “falou com algum professor”. Contudo, destaco três relatos que se relacionam com apontamentos anteriores, ampliando a tessitura de minhas observações: “Revidou com ajuda de amigos”; “Se automutilou”; “Revidou sozinho”. Essas respostas sinalizam aspectos em comum, analisados anteriormente. Ao encontrar novamente a automutilação nos relatos dos jovens, noto o quanto ela está presente no cotidiano das juventudes e no âmbito escolar e como não há um encaminhamento objetivo, um caminho claro, consolidado na cultura escolar. Um número significativo de entrevistados revela que não pede ajuda, ou seja, guardam para si. Esse silenciamento omite um sofrimento, de forma a potencializar um sentimento de repressão que possibilita, numa forma cumulativa, um momento de exteriorização, seja em forma de catarse ou em forma de autoviolência.

[...] a explosão do mito da “grande Aurora” é preparada pela calma mortífera de “regime” noturno; transpondo essa imagem ao nível da dinâmica social da qual partimos, basta dizer que o que cria o fenômeno da exclusão, é um procedimento catártico pelo qual o corpo social se protege do rumor subterrâneo que o faz vibrar continuamente e que, regularmente, explode. (MAFFESOLI, 2018, p. 39).

Outro ponto importante que os dados nos revelam está direcionado ao ato de reconhecerem a violência justificada por ser revide à agressão, seja sozinho ou acompanhado. Uma forma de reação de certa maneira aceita. Seria esta embasada por uma impunidade recorrente por parte da gestão da escola? Seria uma resposta à falta de atenção aos episódios de violência? Seria, sob o ponto de vista da antropologia, uma agressividade como forma de reflexo, “a energia do organismo atacado procura voltar-se contra um alvo” (MICHAUD, 1979, p. 71)?

Outra leitura pode estar baseada na possibilidade de os jovens nessa situação realizarem o que Michaud (1989) chama de aspectos performáticos na busca por um protagonismo.

Houve uma questão sobre punição na qual se questionava sobre qual providência a escola toma quando é informada sobre episódio de violência. Apenas dois alunos

responderam que não sabem, alegando nunca terem se envolvido em episódios desse tipo; os demais fizeram referências aos protocolos que geralmente constam nos Regimentos: advertências, conversas com responsáveis, suspensão e até transferência. Alguns jovens defenderam que a solução seria feita com a presença da polícia na escola. Há, portanto, um repertório sabido, percebido, presenciado. Ainda em relação às punições, questionei se os jovens acham que alguma punição poderia ser injusta e, se a resposta fosse afirmativa, eles descrevessem o caso. Foram diversas as opiniões e os relatos, inclusive concordando com as atitudes da escola – “Não, a escola sempre toma medidas justas” ou “Todas as punições foram corretas”.

Houve também a opinião de um aluno que se sente injustiçado, “Sim, quando levei suspensão por jogar o livro no chão”; respostas curtas – “sim” ou “não” – e a discordância de alguém, que contou: “Às vezes por brigas, e algum tempo atrás uma pessoa foi agredida na escola, bom, não sei se revidou. Agora não entendo uma coisa, porque as duas pessoas foram expulsas, sendo que uma delas foi agredida, e não foi o agressor. Afinal, achei injusto.”

Há relatos que mostram a rejeição às posições tomadas pela escola: “A menina falou que o menino tinha batido nela, mas foi mentira e eu nem ajudei ele, me arrependo”, “Um casal dando selinho sem desrespeitar ninguém”, beber refrigerante na hora da merenda”. Os jovens parecem querer falar sobre a dose do remédio ou sobre o pouco caso em relação a saber mais sobre os episódios, como se a busca fosse sempre pelos culpados. Um relato evidencia a complexidade de um episódio:

Às vezes os professores e coordenadores escolhem ouvir seus “preferidinhos”. Já ocorreu bastante desses alunos inventarem ceninhas para os professores e coordenadores acreditarem. Uma vez uma menina havia mexido na mochila de um menino na sala e ele ficou nervoso e disse pra ela não fazer aquilo novamente. Ela foi extremamente racista, chamando ele de preto, e então ele se exaltou, xingou ela e ela foi à diretoria e contou tudo, mas se fazendo de vítima e ocultando o que ela havia dito. O professor entrou na sala e falou um monte de merda defendendo a menina e pregando um falso moralismo nojento e hipócrita para nós e o garoto foi suspenso e a responsável teve de ir à escola. E a menina se fazendo de vítima pra todo mundo enquanto passavam pano pra ela! Eu não tiro o peso dele ter ficado puto e ter xingado ela, eu faria o mesmo que ele se eu estivesse na situação, mas achei ruim ela sair impune e ele se ferrar por um problema que ele nem caçou.

Embora fique evidente o olhar de reprovação dos estudantes em relação à postura da escola frente aos fatos, essas narrativas também descortinam a falta de oportunidade de escuta dada aos jovens, o descrédito de suas versões dos fatos e a impaciência pela providência via regimento ou ritos da escola. A juventude é potência, os alunos estão carentes de atenção e de

ação na escola. Quando não encontrados, providenciam encaminhamentos de acordo com o que acham justo.

Questionados sobre a existência de fatores que contribuem para a violência escolar, alguns jovens afirmam que não há nada, outros afirmam que existe, mas não fazem especificações. Alguns projetam contribuições nas ações dos próprios atores do cenário escolar como fator de violência. “Na escola em si não.... Mas com os alunos e com quem fica aglomerado na porta da escola na entrada e na saída sim” e “Alunos não interessados em evoluir e estudar!!” são falas que reconhecem os alunos como fontes geradoras de violência, sobremaneira aqueles (as) que burlam convenções, que fogem ao esperado e que não encenam o roteiro de obedecer, ficar quieto, aceitar.

Professores e membros da gestão contribuem com sua omissão – “os diretores não tomam as atitudes devidas” –, com o modo como tratam os alunos – “Até a forma que professores tratam mal alguns alunos, por serem custosos” – e com a pouca atenção dispensada às realidades dos jovens – “Acho que os professores deviam tentar ser mais atentos ao que acontece ao redor, muitas coisas acontecem, e é muito óbvio, só que eles simplesmente fingem que não veem”.

E há a violência que vem como extravase dos professores, o que demonstra que os jovens os percebem como seres violentados também, como vemos no relato: “Professores que fazem *bullying* com alunos, não se importa em ensinar só em julgar e essa raiva acumulada se transforma em violência”. Essa leitura aparece quando a punição é exagerada, injusta ou parte de algo que não aconteceu, como outro jovem nos conta:

[...] teve uma vez que uma professora “tal” me puniu só porque eu tava conversando com meu amigo. E ela me tratou com muita violência verbal, eu me senti mal. Ela meio que me humilhou, eu fiquei muito mal com isso, e ela colocou na advertência um monte de coisa que eu nunca fiz, ela colocou.

Em “Os professores e alunos que fazem *bullying* com outros alunos, a raiva fica acumulada e tentam descontar em alguém”, destaco o protagonismo do professor nas respostas dessa questão, pois em nenhum outro momento do questionário ele foi apresentado com tamanho destaque.

Quando questionados sobre o que fariam para reduzir a violência escolar, os alunos indicaram diversas possibilidades de ações:

Apresentações, palestras, tentar mostrar o lado de quem sofre!!! Por diversos motivos não apenas pela violência.

Conversando! Sem conversa sem diálogo, sem diálogo é VIOLÊNCIA.

Acho que colocar um zelador ou segurança pra olhar mochilas e chamar a atenção em caso de brigas ou agressões verbais.

Colocaria mais pessoas olhando os alunos.

Bom, eu juntaria os professores para ter uma ideia criativa para não acontecer *Bullying*, agressões físicas, agressões verbais.

A respeito dos racistas, descer a porrada, mas aos outros só mais precauções e vigiar mais.

Polícia na entrada e saída da escola.

Começar a colocar câmeras e expulsar mais.

Mais fiscalização.

Diante desses trechos observo pontos importantes, pois os sentidos dados ao trabalho de prevenção e redução da violência escolar caminham em duas vertentes, apresentadas a seguir. Encontrar palavras como “ideias criativas”, “diálogo”, “juntaria” é reconhecer a presença de jovens dispostos a construir, a dialogar, e que percebem a escola como espaço de pluralidade. Nesse reconhecimento, subentende a possibilidade do trabalho conjunto num espaço construído pela diversidade de tribos.

Por outro lado, ao identificar nas narrativas as palavras “vigiar”, “fiscalização”, “polícia”, “expulsar”, reconheço uma percepção rígida, inflexível e imediatista, traços de uma cultura erigida na modernidade (com a influência do positivismo), na qual aquilo ou aquele que não se adapta às normas e aos padrões impostos deve ser excluído. Dessa forma, a exclusão do diferente, a “limpeza” do que destoa e a necessidade de um olhar constante e estratégico são as possíveis estratégias que esses jovens acreditam ser a solução dos problemas.

O terceiro bloco de questões é encerrado com a seguinte pergunta: “Você já praticou algum tipo de violência sem ter justificativa para tal ação, apenas teve uma vontade sem motivos e a praticou?”. Nas respostas, a maioria (32) foi enfático ao negar, enquanto outros 3 responderam apenas “sim”. Os demais participantes acrescentaram ressalvas com o objetivo de, simplesmente, informar e/ou justificar a motivação pelo ato, pois assim isso não o tornaria violento: “Com meus irmãos, por conta do estresse”; “Não, quando alguém me xinga zoando levo na esportiva e o xingo também, mas com cautela”; “Não, só revido caso me sinto ameaçado”. Não há gratuidade na violência.

### 2.3 2.4 Perspectivas iniciais de um roteiro da violência.

Trabalhar com a violência escolar enquanto objeto de pesquisa exige sensibilidade, porque ela se torna algo mais profundo quando oportunizamos que outras pessoas falem a respeito de suas lembranças e experiências. O panorama inicial ofertado pelos dados do questionário semiestruturado revelaram a abertura dos jovens para conversarem sobre esse tema, sobretudo produzindo novas problematizações derivadas de indicativos que sugerem um circuito, alvos e modulações das estratégias. Trouxeram o estresse como um pavio que se acende na sala de aula, incluindo, aqui, os professores vitimizados, que descontam nos jovens.

Avançar pelas entrevistas foi um investimento importante para acessar relatos mais detalhados, sentidos, leituras que me ajudassem a descobrir a perspectiva da violência escolar pelo olhar dos jovens, como desejado.

### SEÇÃO III – TERCEIRO ATO: A VIOLÊNCIA PELO OLHAR DO JOVEM

*“Descobrir as raízes para melhor apreciar o crescimento que elas permitem”*

*Michel Maffesoli*

#### 3.1 Introdução

Nesta seção apresento os dados estruturados por meio de entrevistas realizadas com três jovens selecionados a partir das respostas desse questionário. Elas foram instrumentalizadas por um roteiro elaborado para provocar e direcionar os jovens à reflexão de suas experiências e percepções acerca da violência escolar. Partindo do mesmo princípio do questionário semiestruturado, inicialmente foi abordada a violência de forma geral para que o entrevistado pudesse relatar suas experiências. Então direcionamos para a realidade escolar, para o cenário da escola e para suas experiências pessoais. O critério de inclusão para o convite à entrevista passou pelo crivo da diversidade de experiências vividas em relação aos episódios de violência, sejam elas de forma prática, recebida, apenas como espectador ou em vários papéis, sob várias máscaras. Alguns jovens recusaram o convite com a justificativa de não estarem dispostos e por não se sentirem à vontade para falar mais profundamente sobre este tema. Entretanto, eis que encontro jovens que verbalizaram e compartilharam suas vivências, seus sentidos, suas angústias e seus pensamentos. Assim, no teatro das tribos apresento os protagonistas e suas falas.

#### 3.1 3.2 Protagonista I – FRANCISCA

Francisca tem 16 anos, negra, cabelos longos e pretos. Pelo questionário e pela entrevista descobrimos outros elementos importantes para constituir uma imagem mais detalhada dela: é evangélica, gosta de ir à igreja, se considera estudiosa e usa as redes sociais. Está em Caldas Novas há quatro meses. Nasceu em Trindade, no estado de Pernambuco, e viveu oito anos de sua vida na cidade de Petrolina, também na já citada unidade federativa. Chegou a Caldas Novas com sua mãe em busca de melhores condições de trabalho na esteira de um irmão, que veio primeiro e com quem atualmente vivem.

Nossa entrevista aconteceu presencialmente no colégio, local da pesquisa, com a presença de minha orientadora *on line*, pelo *Google Meet*. Obedeci a todos os protocolos de

segurança e fomos para uma sala de aula onde tínhamos a possibilidade de ficarmos a uma distância segura. Francisca levou a sobrinha Iara, que contava, na ocasião, com poucos meses, que fica sob seus cuidados para que sua cunhada possa trabalhar.

Iniciamos com uma conversa informal, que teve início com meu agradecimento genuíno pela disposição dela em me encontrar. Expliquei novamente sobre a pesquisa, retomei-a pelo questionário e lancei uma primeira pergunta: considera Caldas Novas uma cidade violenta? Ela disse que não. Nesse momento, relatou um fato que vivenciou em Petrolina-PE: “Lá na minha cidade era bem mais violento, principalmente com crianças. [...] Lá teve uma menina e eu acho que ela tinha sete anos e ela foi esfaqueada dentro do colégio com quarenta e cinco facadas. [...] Lá sempre tem crime com crianças.”

Percebendo que o fato lhe causava interesse, motivei-a a falar mais sobre esse ocorrido, já que ela o conectava diretamente com a violência e era algo acontecido em uma escola. Francisca continuou:

*[...] estava tendo um evento na escola, e o pai da menina era professor da escola, que é uma escola particular. Aí, ela sumiu no evento e... A gente sentia com muito medo, né? Porque até foi no ambiente escolar que aconteceu! E a escola não foi fechada por causa disso, eles tomaram a frente, e mesmo assim não quiseram fechar a escola. A escola deveria ter sido fechada por causa disso, e no dia lá que estava acontecendo o evento, que uma mulher que trabalhava no colégio, que ela estava impedindo de todas as pessoas passar, entendeu? E ela falava que estava vendendo água mineral, só que na escola tinha bebedouro, e quando a menina foi para a sala, liberou para alguém passar, só que não liberou para outras pessoas passarem, e a escola já teve um caso, acho que bem antigo, que foi bem parecido com esse, uma menina também morreu lá nessa escola. Essa escola é envolvida com uma igreja lá, entendeu? Ela é interligada.*

Francisca continuou relatando que o caso teve repercussão internacional, mas que até hoje não havia descoberto quem cometeu o crime e por quais intenções. Chamou a atenção a decepção e o inconformismo com o fato de a instituição permanecer aberta após algo tão violento.

Direcionei a conversa para a realidade de Caldas Novas, objetivando que ela elaborasse sua visão geral da violência na sociedade, perguntando à Francisca: “o que que está causando a violência? Você acha que está aumentando, que as pessoas estão mais violentas? Que que você pode nos dizer sobre a violência, assim, de um modo geral?” E ela disse: “Eu acho que está aumentando sim, porque cada vez mais as pessoas estão ficando furiosas, estão se esquecendo de Deus, e estão fazendo o que acham e o que pensam.” Lembrei-me das respostas aos questionários que citavam o estresse como causa da violência e imaginei esse quadro de uma sociedade estressada e furiosa.

Francisca contou que é mais caseira e, quando sai para passear, gosta de sair com os amigos da igreja. Como está há pouco tempo na cidade, ainda não fez muitos amigos: “É, eu cheguei aqui em fevereiro. Aí chegou a pandemia, não foi, em março? Aí fica bem difícil.” Disse em relação a novos amigos e o tom com o qual ela fez essa afirmação me fez relembrar o quanto é difícil fazer novos amigos na juventude.

Direciono a pergunta para a escola atual, retomando a informação do pouco tempo que ela tem na nova escola e ao fato de as aulas presenciais não estarem sendo ministradas. Instigo a nos contar o que ela vê nesse ambiente e Francisca toma como referências experiências de outras escolas, em outras cidades, e já inicia falando sobre a violência e sua observação sobre o perfil dos alunos. Ela relata:

Assim, os alunos, hoje em dia, eles quase não respeitam os professores, né? Eles... a professora está ali, e ela está à nossa frente, ela vem para nos ensinar, e mesmo assim os alunos fazem o que querem com os professores. Foi o que eu presenciei no ano passado, um aluno quase bateu na minha professora, por causa que ela deu uma ordem e ele fazia o que queria dentro da sala e não respeitava ninguém. E ele foi suspenso da escola. Ele não estava ali porque ele queria aprender. Ele estava ali tirando nosso conhecimento, a professora ficava toda hora parando a aula, tudo... Então foi bem chato, assim. Você, assim, quase não aprendia quando ele estava na sala de aula. Então, na escola, são várias pessoas diferentes lá dentro que estão tentando conviver uma com a outra. Só que é bem difícil.

Pergunto para Francisca se os jovens não vão para a escola estudar, estão porque gostam e continuam indo lá. Ela responde: “Acho que amigos, né?”

Indaguei se ela sabia o porquê de os alunos não respeitarem ninguém:

Na minha antiga escola tinha muito, acho que tinha uns três dentro da sala de aula. A maioria era repetente, igual já dava para se ver que ali não dava algo bom, né? Aí eu caí numa sala, monte de repetente, eles não respeitavam de jeito nenhum os professores, faziam o que queriam. Eu acho que os alunos, hoje em dia, eles acham que pode fazer o que quiser, a maioria. [som de recém-nascida] Eu não sou tua mãe. [retoma a discussão] E aí, fica bem difícil porque eles não respeitam mais os professores, e aí a convivência se torna até chata dentro da sala de aula.

Vendo que havia na fala dela a questão da relação com os professores, perguntei se eles (os professores) influenciam na organização da sala, no clima das aulas. Ela disse:

Sim, ano passado eu tinha um professor de Inglês que a gente passou o ano todinho e a gente não tinha aula dela, porque chegava dentro da sala e os alunos começaram a fazer bagunça e eles não saíam para fora... E aí, quando era o professor de Matemática, não, todo mundo respeitava, que ele já era visto, ele sabia, tipo assim, sabia administrar a aula, ele juntava profissionalismo com... ele sabia atrair a gente

para a aula dele. Ele era um professor muito respeitado na aula. Todo mundo respeitava ele.

Aprofundamos sobre a relação professor e alunos na sala, se o tratamento do professor poderia ser um fator que contribuísse para confrontos ou para bagunça na sala de aula:

Eu tinha uma professora na minha sala, o nome dela era [inaudível] e ela sempre sabia conversar com a gente, ela ia além do tema escolar, entendeu? Ela conversava de coisas do dia a dia... Eu gostava muito na aula de terça-feira, que era aula dela de História e Ciências. E ela chegava na aula perguntando o que a gente tinha aprendido, se a gente tinha assistido ao Fantástico, falando sobre o que estava acontecendo no dia a dia, sempre mantendo a gente informado. E aí, sempre quando dava domingo, eu corria para a TV, para assistir, para ver o que estava passando no Fantástico, que quando eu queria, quando chegasse na terça, eu queria comentar o que foi que eu entendi. [...] Da minha professora de Inglês, ela não tinha muita autoridade com a gente, entendeu? Ela... Eu acho que ela às vezes nem sabia exercer uma sala, para funcionamento, assim... E os alunos também não ajudavam, entendeu? Além de ela ser assim e os alunos ainda não ajudarem, ficava bem difícil para ela.

Questionada sobre se já viu algum professor sendo violento dentro de sala, respondeu: “Já. Uma professora minha deu um tapa num aluno dentro da sala de aula porque o aluno começou a desrespeitar ela, e ela não se controlou e deu um tapa nele.” Outra lembrança lhe ocorre quase imediatamente:

Acho que a gente tinha uns treze anos, acho que foi no sétimo ano, por aí. O fato aconteceu na frente de todos na sala! O aluno ficou muito furioso com ela, ele saiu da sala, bateu à porta e foi direto para a Diretoria. Aí chamaram os dois para conversar e a professora, ela foi suspensa da escola. Eu acho que era porque ela (a professora) tava dando a aula e ele não parava de jeito nenhum, ficava rodando na sala de aula inteira, dava volta na sala inteira e não deixava ela dar aula, e ela pediu [o som choroso da recém-nascida a leva a pausar o relato] para ele sentar várias vezes, e ele não sentou. E ele não sentou. Aí deu... [ela se volta à recém-nascida] Oxente, Iara! [retoma a discussão] E ele não sentou de jeito nenhum.

Ainda sobre alunos e professores, questiono se ela percebia se há características de alunos mais violentos e como ela vê esses alunos, ao que ela responde:

Eu acho que, por trás de todo aluno que ele é violento, tem alguma coisa por trás, às vezes [som de recém-nascida] algum problema na família que ele não está sabendo lidar, e aí as coisas começam a ser difíceis... [ela se volta à recém-nascida.] Que foi, Iara, tu não é assim!

Complementamos então, perguntando para Francisca o que ela percebe na escola sobre os alvos de violência ou se acha que todos sofrem violência na escola. Ela fala:

Acho que todo mundo pode sofrer violência, cada um de sua forma diferente. Uns sofrem por ser magro demais, outra por ser ‘cheios’ demais, outra porque... Ninguém nunca vai agradar o padrão de outra pessoa. É muito difícil: as pessoas querem que a gente se ache no padrão delas e a gente não... às vezes não quer nem se encaixar, né, e aí se torna difícil [som de recém-nascida] Ô, tia!! É porque assim, ô, a gente sai pregando de casa em casa, né, tentando ajudar as pessoas a conhecerem mais sobre Deus. E aí eu estava na sala de aula e a menina perguntou de qual religião eu era. Aí, quando eu falei, ela começou a rir e falou assim: ‘ah, para de bater na minha porta, essa tá a hora que eu tô dormindo’. Começou a zoar, entendeu? Só que eu levei na brincadeira e aí ri junto com ela, só que depois a gente fica meio assim, né, por dentro, pensando, não é à toa que eu disse assim: ‘ô, Jeová’... Eu podia ter falado mais para ela, sabe? É meio assim: ‘ah, a gente vai para tentar te ajudar’, e tudo. Só que eu não consegui e paralisei na hora, sabe? É que é assim: quando eu estou nervosa, coisa, eu sempre paraliso, e a gente tem que agir, não... e eu faço é paralisar. [ela se volta à recém-nascida] Que foi, amor, está com sono?

A sobrinha de Francisca aparenta estar com sono e por isso em alguns momentos paramos para Iara se acalmar. Questionamos a ela se gostaria de continuar e nos contar um pouco mais sobre esse acontecimento, sobre essa menina, onde estavam, se estavam sozinhas ou havia alguma plateia.

É... a gente estava na sala, a turma toda estava dentro da sala, e ela estava falando sobre religião. Aí, na hora que ela me perguntou a minha, ela estava olhando a de todo mundo, tipo assim, não estava falando nada, mas quando eu falei, ela começou a rir, aí foi ela e as meninas lá atrás.

Perguntamos se o fato de as pessoas da turma estarem presentes pode ter influenciado no que Francisca sinaliza ter sido o desejo da outra menina chamar a atenção. “Talvez sim, por conta que tinha outras meninas lá com ela, e aí talvez ela tenha feito para se aparecer, ou não, não sei.”

Perguntamos se ela poderia falar um pouco sobre sua opinião em relação a meninos e meninas, quais estão brigando mais na escola:

As meninas, hoje em dia, elas estão brigando muito, né? Saindo no tapa por coisa muito fútil. Por nada elas brigam. Eu acho que elas poderiam ser mais unidas, porque uma mulher é para ajudar a outra, né, e elas fazem o contrário! Algumas brigam por causa de menino, ou como eu já vi aqui nessa escola, as meninas saíam no tapa por causa de um menino.

Questionada sobre os lugares onde esses episódios acontecem com mais frequência, Francisca respondeu trazendo algo percebido nos questionários:

Às vezes, na frente da escola, quando alguém sai, diz assim: “Ah, quando chegar lá fora, você vai me pagar!” Aí é briga na frente do colégio, na frente de todo mundo. Porque quando libera, sai todo mundo junto, né? As vezes faz assim até para se aparecer na frente dos outros, para dizer assim: “Ah, apanhou de mim!”

**Qual seria a reação da plateia, do povo? Eles ficam esperando para acontecer?**

Muito. Já vi muito. Já presenciei muito. As pessoas estão se vingando... Ela, tipo, fala na frente de todo mundo: “quando chegar lá fora, eu vou te pegar”. E as pessoas escutam e já ficam esperando, né? E ainda ficam dizendo: “vai, bate nela”. Em vez deles separarem, não, já deixam. E eu presenciei um vídeo, acho que foi ano passado, a menina, não sei se a menina chegou a matar ela dentro do banheiro, tacou a cabeça dela na parede, no vaso sanitário.

**Por que vídeo?**

Porque saiu na Internet. Hoje em dia todo mundo... Tipo assim, vai dar uma briga, todo mundo está com o celular filmando.

**Teria a possibilidade de meninas fazerem mais sucesso em suas brigas? Por que elas brigam?**

Menina por causa de menino. Menino eu não sei muito, né? Mas vou tentar aqui dizer umas diferenças mais, né? Tipo assim, eles brigam até por causa de jogo, se um não concorda com ele por causa de um jogo, é de um time diferente...

Com o interesse de saber o que os jovens fazem após as brigas, se fazem as pazes, como ficam depois das brigas, questiono-a e ela responde:

Não. Não fazem as pazes depois, né? Costuma até ficar levando aquilo dentro de si, adoecendo por causa de... alimentando raiva da outra pessoa... Adoecem por dentro, né? *Mentalmente*. Começa a adoecer alimentando coisas ruins, porque a gente fica doente quando a gente fica alimentando com um sentimento ruim. A gente começa a ficar deprimido...

Pergunto o que você ouve dos amigos sobre esses acontecimentos, as brigas, os desentendimentos; peço-lhe algo que explique essa questão:

Ouçó mais que está ansioso, né? A gente, hoje em dia a gente tem muita ansiedade a um nível extremo, a ponto de a gente faltar o ar às vezes. E tem muitos amigos meus, aconteceu com uma amiga minha, que eu não sabia, eu vim descobrir esses dias, que ela toma remédio antidepressivo, né? E foi um baque para mim porque ela anda sempre alegre e tal. Eu nunca sabia que fazia uso de algum remédio.

Pergunto se ela achava que a escola poderia ser motivo desse adoecimento e por quê:

Sim. Por conta das diferenças, né? Mas ela faz parte de um ciclo que faz os alunos adoecerem por conta das convivências lá dentro, que é difícil, para todos os alunos que não ajudam, e professores que só... maioria dos professores só cobra da gente, entendeu? Tipo, nessa pandemia, tem muitos que estão jogando muita atividade em cima da gente, e é no momento que a gente mais precisa de apoio psicológico.

Aprofundando-me nesse ponto, pergunto sobre a afirmação da Francisca de que “é violento também cobrar demais de vocês.” Questiono a expressão que ela mesma utilizou – “O que é violento da própria escola, assim, cobrar padrão...” – e retomo sua fala: “Você falou que é muito difícil atender padrão, você falou a palavra ‘padrão’”. Indago: “Que que seria o

‘padrão’ que todo mundo quer na escola? Quem é esse que não é atacado, seria, assim, o ‘perfeitinho’? Que ‘padrão’ é esse que ninguém consegue atingir?” Francisca elabora: “Seria a perfeição, só que a perfeição não existe, né, todos nós somos imperfeitos. É, tipo assim, é um corpo magro, cabelo liso, branquinha, do olho azul.”

Continuo a perguntar a Francisca: “E a perfeição do comportamento, do comportamento, assim, da sala de aula, o que que é ser ‘perfeito’? O ‘aluno perfeito’ é o quê?” Ela explica dizendo: “É você ser... tu tira sempre nota dez, presta atenção em todas as aulas, está sempre ali, né, junto da escola.”

Essa pressão sobre nota, sobre o corpo, seria uma violência? Questiono.

Nem tanto, assim, pelo padrão, assim, do corpo, sim, mas de cobrar da gente nem tanto, entendeu? Porque a gente está percebendo o quanto é importante, tipo assim, não (de) cobrar tanto, mas sempre estar ali com o professor do lado para estimular a gente a estudar, para estar ali e, tipo assim, ‘ah, você precisa fazer este exercício aqui’, e tal. A gente se deixou levar para ficar mais, assim, dentro de casa, esquecer das atividades escolares, e, também, pelos planos que a gente tem feito no dia a dia.

Direciono as perguntas para os jovens que são mais reservados, como ela, tentando saber da violência física, verbal ou outro tipo. Pergunto a Francisca se ela já praticou algum tipo de violência contra alguém:

Já. Eu estudava, acho, que no sexto ano e eu tinha um amigo que, acho que ele tem uma orelha bem grande, desenharam ele no quadro, foi. Fizeram (no) quadro com a orelha enorme. E aí como todo mundo estava rindo, eu, pequena, comecei a rir também dele. E aí, eu lembro que ele começou a chorar na aula, e tudo. Aí, depois eu cheguei em casa, contei para minha mãe e minha mãe conversou comigo, disse que não podia, e tal. Só que, naquele momento, eu não estava ligando para o sofrimento dele, né? *Eu* queria rir junto com as pessoas [som de recém-nascida], de achar engraçado, e depois, pensando agora, eu vi como eu fui, assim, que eu também passei, né, por violência, aí eu fiquei muito mal. Depois a gente pensa, ‘ah, como eu era daquele [ininteligível]’, igual, eu fiz aquilo com aquele menino e hoje ele é até meu amigo.

Passo para uma pergunta que foi elaborada a partir da resposta que ela escreveu no questionário semiestruturado sobre violência, coisas que são consideradas violências que ela respondeu: “eu revidei e me mutilei”. Ela explica:

Acho que... acho que foi no sexto ano também, acho que foi. No finalzinho do ano. Aí, eu estava sentada no recreio, e aí tinha uma menina que ela era... ela era até minha amiga antes, sabe, só que ela era muito diferente de mim e acho que não, assim, deu muito bem, e a gente ia logo se afastou. Aí, ela me desenhou no quadro e colocou meu nome, e começou a dizer assim: ‘é, você está muito gorda, parece uma baleia’.

Quando Francisca continua dá ênfase aos cenários desse episódio, detalhando:

Só que não tinha muita gente dentro da sala de aula, então deixei passar, sabe? Aí, passou uns dias, aí ela foi na frente da sala, e começou a dizer as mesmas coisas, repetindo na minha frente, e a sala toda estava... tinha ninguém fora da sala, estava todo mundo lá. Ela começou a dizer e disse que ia me bater quando saísse lá fora, né, saísse lá fora, quando terminasse a aula. Aí, eu peguei, levantei da cadeira e disse assim: 'se você for me bater, bata agora então'. Aí ela disse assim... aí ficou, ficou em pé olhando para a minha cara, e não veio.

Comprendemos que a garota desejava levar a briga para a calçada, a plateia: "Aí eu peguei, fui para cima dela e ela era muito magrinha. Eu joguei ela por cima de duas cadeiras, porque nesse tempo eu lutava judô. Então, aí, eu peguei e fui para cima dela e eu estava com muita raiva, eu lembro."

Novamente, vejo a influência da presença de outros jovens no desenrolar do episódio:

Eu estava com muita raiva, nem foi por conta de ela ter dito, foi por conta de ela ter dito na frente de todo mundo, entendeu? Aí eu fui para cima dela, aí eu lembro que eu só em cima dela batendo nela, e aí veio uma professora e separou. Aí nisso levaram a gente para a Diretoria. Aí a diretora conversou com a gente e me deu um bilhete para entregar à minha mãe, que no outro dia eu só entraria na aula se fosse com a minha mãe. Aí, quando eu cheguei em casa, entreguei para minha mãe, e tudo, procurando um jeito de entregar para a minha mãe. Como é que eu ia falar, né? Que normalmente minha mãe ficava pensando: 'essa menina nunca foi violenta, como é que ela já...', assim, né, ela ia pensar. E aí, quando eu entreguei, meu pai, em vez de ele falar, de ele me chamar atenção, ele, se eu tivesse apanhado, eu ia apanhar mais ainda quando chegasse em casa. Aí minha mãe pegou e conversou com ele, né, 'que não podia isso'...

Após o ocorrido, fica o desejo de não voltar para a escola:

Aí foi uma fase bem difícil, porque eu não queria ir mais para a escola, não queria. Queria trocar de sala, e tudo. Só que não tinha, eu morava em um lugar, tipo, isolado, aí só tinha essa escola. A minha mãe foi lá, conversou com a diretora, e ela recebeu suspensão, só que eu não recebi suspensão. Aí minha mãe foi lá, conversou com a coordenadora e a diretora, elas conversaram com minha mãe, diz que compreendia, só que eu não poderia ter tido essa atitude, aí minha mãe conversou, e tal, e eu fui para a aula, à tarde, aí já fui bem mais tranquila.

Nesse contexto de ir para a Diretoria, conversar com os pais, pergunto como terminam as agressões pois percebi nos questionários que muitos alunos se calam. Indago como ela enxerga a forma como a escola está resolvendo essas questões, como são os encaminhamentos. Francisca prefere destacar as não ações, o não fazer nada tanto dos jovens que sofrem a violência como dos que assistem, os profissionais, e reforçando a consequência disso. Ela destaca um caso limite: "Alguns, eles não falam, né, às vezes ficam calados, sofreu

ali e não fala; aí vão se automutilando em casa mesmo, alguns até cometem suicídio, que foi o caso de um amigo meu que se suicidou agora em maio, foi.”

Pergunto por que não falam, o que leva ao silêncio dos jovens:

Eu acho que é por causa da vergonha, né, pelo medo de como vão reagir, se o problema realmente vai ser solucionado, ou vai ser deixado de lado, e aí vão levando tudo para si, dentro, né, vão deixando tudo passar... só que, na verdade, não vai passar. Você pode ficar ali, dentro da sua mente pensando naquilo, e acaba um momento que você não aguenta mais, e aí, faz o que faz.

Nesse momento, a pequena Iara passa a chorar sem demonstrar que se acalmaria. Francisca cita o horário da fome e decidimos encerrar a entrevista. A imagem de uma jovem carregando consigo um bebê e tantas histórias tristes sobre a escola me sensibiliza.

### 3.3 Protagonista II – Arthur

Arthur é um jovem de 17 anos, branco, alto, cabelos curtos e loiros, católico, nasceu em Gramado, Rio Grande do Sul, e mora em Caldas Novas há um ano e três meses. Desde que chegou no município estuda nessa escola. Gosta muito de balada, festas e de beber socialmente. Arthur diz pertencer à tribo dos sertanejos. Estuda de manhã e trabalha à noite em um estabelecimento do seu tio, que veio anteriormente para Caldas Novas. Hoje mora com o avô, o tio e o primo. Veio sozinho, os pais ficaram no Sul. Não pretende voltar para lá e tem o desejo de continuar morando aqui, pois se adaptou, principalmente, ao clima mais quente.

Iniciando a conversa sobre o tema da violência, ao ser questionado se o município é violento ou mais violento, responde que sim e explica: “Comparado ao Sul eu já presenciei muita coisa, sabe? Tanto que eu trabalho com o público e tudo mais, né? Acho o pessoal daqui muito mais estressado, esses ‘trem’.”

E em poucos minutos de entrevista vejo a mesma leitura presente nos questionários e na fala de Francisca: estresse. Ele prossegue: “Igual por exemplo no Dallas, vários clientes também que vem de fora, mas da região, né, estressado e não aceita as normas da casa, e tal, aí puxa briga com outros clientes com nós também, né?”

Peço mais detalhes sobre essa leitura de sociedade, violência e estresse e ele continua:

Algumas pessoas sim, né? Tem outras de boa. O povo daqui também tem muita gente simpática, e tal, certo? Mas tem muita gente ignorante também, que... como é que posso falar... Procura não entender que as regra não serve para tudo, sabe, mas na verdade serve. A maioria dessas pessoas a gente já... quando já desce por exemplo, a gente repara muito, sabe, como eu estou aqui, trabalho com isso já faz um tempo já, né? Desde Gramado meu avô tinha restaurante também, e tudo mais, aí

veio para cá, mas quando a pessoa desce do carro, assim, às vezes de cara de muito fechada, sabe, a gente costuma puxar brincadeira, e tal, para ver se ameniza, e tal, desenrolar a pessoa para ela se sentir bem, né? Sentir em casa. Procura sair para espairar um pouco a cabeça e leva um, como é que eu posso explicar, um negócio ruim para o ambiente, sabe?

Direciono para questões de lazer para que Arthur possa me relatar seu olhar sobre os bairros, seu cotidiano e a violência. “Não. O que eu presenciei, assim, foi mais no Dallas, né, que tem aqueles clientes bêbados e tal, mas, assim, no meu bairro, nunca presenciei nada.” Como ele parece querer falar mais sobre os episódios no Dallas (restaurante onde trabalha), pergunto se já houve agressão lá com ele: “Lá já. É cliente, né, porque não aceita os negócios e tal, e às vezes, muito lotado não consegue dar atenção para ele, sabe, aí puxa para o nosso lado mesmo.”

Indago se ele percebe a violência no dia a dia e ele demonstra que é um assunto de seu interesse, ou pelo menos constante no seu cotidiano: “Eu acompanho muita notícia esses ‘trem’, sabe, pelo telefone, TV também. Gosto muito de conversar sobre isso e eu acho que devia mudar, sabe. Cair mais na realidade e tal.”

Questiono como ele se considera, se mais “esquentado” ou se tem facilidade para o diálogo:

Não. Eu gosto de conversar também, né? Só que eu não fujo porque acabo me estressando fácil. Às vezes, um pouco, com as coisas. Só que eu paro para refletir antes de fazer as coisas, sabe? Paro e penso, vejo se é apropriado, se não é. Que nem aquele cliente lá do Dallas, precisou tirar ele lá de dentro, aí a gente ajudou, né, mas fora isso...

Pergunto se o local em que a pessoa está influencia nessas decisões:

Eu acho que sim, né? Porque eu, assim, eu sou muito brincalhão sabe, muito extrovertido, e tal, gosto de brincar, e tal, sair com os amigos também. Só que no meu trabalho eu sou uma pessoa mais séria, sabe, brinco de vez em quando, com os companheiros de serviço e tal, mas fora isso sou bem mais sério.

Como seria esse “sério”, contesto, e Arthur responde: “É, ‘de boa’, assim, sabe. Converso o que é necessário, esses ‘trem’. Faço o que é necessário também.”

Continuo e pergunto se jovens que trabalham aprendem a lidar melhor com essas situações de estresse:

Eu falo que depende do trabalho, né, porque tem muito jovem que... Por exemplo, eu, quando eu comecei a trabalhar, é muita... como é que eu posso te falar, é muito... como é que se fala... É muita responsabilidade, sabe, muita. Colégio, e tal, e deixar

tudo arrumado, organizado, sair de noite para trabalhar, acordar cedo no outro dia para estudar, sabe? Aí é muita responsabilidade, o cara acaba meio que se estressando, sabe, andando estressado e tal. Eu no começo era, assim, aí depois vira rotina, né, a gente vai se acostumando.

Na fala de Arthur percebo constantemente a palavra ‘estressado’, por isso indago se ele vê a sociedade atual mais estressada do que antigamente e se esse seria um motivo para ela estar mais violenta:

Eu acho que é porque a geração de hoje em dia não tem tanta consciência, né? Falo tanto pelos outros quanto por mim também, né, porque não estou fora, essa geração mais nova. Tanto que as pessoas que eu conheço, assim, idoso, esses ‘trem’ que eu falo sabe, costuma levar mais no diálogo, e tal, conversar, e tal, né, dá dica, esses ‘trem’. Mas eu acho que sim tem a ver também.

Pergunto para ele o que seria essa consciência:

Ajudar e tal. Como é que eu posso explicar... Dar dica, assim, sabe? Ajuda a pessoa e tal. Hoje a geração mais nova acho que não se importa nem consigo mesmo, né, quem dirá com os outros, assim. Muitas pessoas, né... Tem muita pessoa que eu conheço que mexe com ‘trem’ errado, sabe. Mas assim eu digo que é melhor você (ser)... não amigo, mas, conhecido do que inimigo, né? Então eu conheço muita gente, tanto colega de sala de aula, também, que mexe com ‘trem’ errado e fica falando besteira: ‘ah, não, porque aquele cara tem que desaparecer da minha frente’; e tal, isso e aquilo, sabe? Costuma lidar mais com violência do que no diálogo, que nem eu estava explicando para vocês.

Peço para detalhar o “trem errado” e ele elabora: “Que nem eu falo tem muito ‘trem’, que mexe com droga esses ‘trem’, sabe. ‘Trem’ errado, arma, armamento, esses ‘trem’.”

Nesse cenário onde Arthur começa a relatar sobre os jovens, pergunto se esse comportamento de “mexer com trem errado” reflete dentro da escola:

Quando eu estudava aqui, eu estudei ano passado, esse ano no começo sabe, mas ano passado, e tal, que tinha muito menino que pedia para ir no banheiro e tal, ia usar substâncias que tem ali dentro do banheiro, fumar palheiro, no caso, também, né. Mexer com ‘trem’ errado, sabe?

É interessante como ao continuar sua narrativa ele escolhe os termos para evidenciar como se distancia de quem “mexer com trem errado”: “Tanto que amigo muito amigo meu, também, amigo não, né, colega, falo amigo porque é modo de dizer! Colega também já ficava mostrando para os outros dentro da sala, tirando da mochila.”

E é ele mesmo que retoma o questionário, o que para mim foi uma evidência do interesse pelo assunto, a mobilização causada pela pesquisa. Ele retoma a questão sobre o que poderia ser feito na escola para a redução da violência escolar: “Tanto que naquele negócio lá

que você pediu, para diminuir a violência dentro da escola e tudo mais, eu falei do zelador, sabe? Revistar e tal, para ver se tem alguma coisa. Se tiver, eles chamarem a polícia para resolver, sabe, que eu acho errado.”

Retomando o aspecto de uma sociedade mais estressada e da falta de diálogo, pergunto quem faz mais violência, se ele percebia uma diferença entre homem e mulher na questão da violência: “Como é que eu posso explicar... Não estou tão acostumado assim com esses atos, né, e tal, da parte, assim, da mulher, né, no caso feminino, e tal, nunca presenciei nada.”

Indago se nas situações que ele vivenciou sempre foram meninos: “É. Sempre menino assim, sabe? Tanto que, a partir de agora, e tal, vai chegando a idade, sabe, ficando mais velho, o ‘cara’ começa a sair com menina também, mas, mais menino, assim, sabe, amizade e tal, infância.”

Direcionando o diálogo para a escola, questiono Arthur a respeito de sua percepção do aluno que mexe com coisa errada nesse assunto, que é a violência escolar, já que ele anteriormente nos deu mostras de estratégias em relação a esses alunos serem colegas, e não amigos. Há um perfil? Como reconhecem esses jovens? Ele traça um retrato, um perfil, aquele que foge à regra no corpo, no gestual, no comportamento:

Como é que assim... Eu estava acostumado do meu avô falar assim, né: ‘quando o cara não presta’, e tal, que ‘o cara é mala’. E realmente dá para perceber, sabe, até o jeito de andar, e tal, jeito de se vestir, né, fala ‘trem’ errado em momento não apropriado, sabe, chega naquele cheirão, e tal, né, de álcool também às vezes, né?

Trazendo a violência escolar para sua experiência e relacionado as suas respostas no questionário, nas quais ele relata já ter sofrido *bullying*, questionamos os motivos pelos quais ele acredita ter sofrido *bullying*:

As pessoas que a gente não conhece, fica chamando de, por exemplo, apelido ‘alemão batata’, esses trem assim, sabe? Por exemplo, os meus conhecidos, sabe, me chamam de ‘gauchinho’, né? mas eu levo na boa. Um apelido normal, sabe? Agora outros apelidos, e tal, assim não... prefiro não tolerar não.

Intrigada por essas nuances na linguagem, nas entonações, que tornam mais ou menos aceitáveis os apelidos e os xingamentos, pergunto como ele consegue diferenciar quem está inventando um apelido que é legal, assim, uma coisa brincalhona, carinhosa, de alguém que está tentando zoar. Ele sinaliza a questão da proximidade, a amizade, como limite divisor:

Mais pelas pessoas conhecidas, assim, sabe? Conhecendo a pessoa, e tal, pelo gesto também, ‘ah, gauchinho, beleza, tudo bem?’ Sentir interessado, assim, sabe,

preocupado com as coisas? Eu costumo ‘relevar’ sabe, deixar passar e tal, né? Deixa falarem, né? Maioria das vezes sim, né, mas eu costumo relevar.

Pedi para explicar melhor essa capacidade de perceber o que seria zoeira e o que seria ofensa:

Tem sempre a zoeira, né, sabe, com colega de classe, e tudo mais, mais para dar risada, sabe, esses ‘trem’. O ‘cara’ acaba relevando também. Agora tem aquela parte, tanto que eu já me meti em briga por causa disso... Tem aquelas parte, e tal, que o cara fala, fica falando, sabe? Tom de pele ou às vezes, o cara é mais gordinho, sabe?

Após relatar sobre essas experiências, questionamos se elas aconteceram na escola que estávamos: “Não. Lá mais na cidade onde apontava mais, né, também. Lá tem sempre aquelas brincadeiras, lá em Gramado, né. Mas eu morei um tempinho em São Francisco de Paula também, e lá bem diferente também.”

Peço para contar se já viveu essa situação na escola em que estuda atualmente e ele contesta: “Também. Mais pelo tom de pele, né? E tal... Aí como eu sou do Sul, né, eu cheguei aqui...”.

Retomo as características e as motivações de quem age de maneira a intimidar o outro. E surge, não mais sem surpresa, para nós a questão da plateia, do querer chamar a atenção:

Eu acho que, assim, mais é para chamar atenção, né, que nem você disse. Às vezes, acaba virando rotina, e tal, o ‘cara’ acaba pegando na mania, né, mas mais é para chamar a atenção, mesmo, para bancar de grandão, esses ‘trem’, sabe? Eu acho que, assim, é mais para botar medo, sabe, naquele de ser inferior, e tal, sabe?

Instigada pela palavra “inferior”, pergunto, então, se o motivo de algumas violências seria o desejo de demonstrar a posse de algum poder e Arthur afirma que sim. Continuo nesse sentido e pergunto se, para esses alunos que chamam a atenção, a prática da violência resulta em uma popularidade crescente e qual seria a impressão dele sobre essa reação tanto dos meninos como das meninas:

Creio eu que amigo anda mesmo assim, por exemplo, se o ‘cara’ começar ter esse jeito demais, começar a fazer fama, né, claro que cria amigo, né? Por exemplo: ‘eu vou ser amigo dele porque todo mundo baixa a cabeça para ele também’. Que sempre tem, por exemplo, tem menina que gosta e tem menina que não gosta, né? Cada um gosta de um, de um jeito diferente, e tal, de menino. Só que tem muita menina também que começa a andar, e tal, a sentir interessada, né, também. Às vezes acaba indo para o caminho errado.

Pergunto se essas meninas acabam adotando a mesma postura de serem mais violentas para chamar a atenção ou mostrar poder. Isso influenciaria no comportamento delas? “Acho

que, assim, questão de aparência, assim, até que não, sabe, tem algumas que muda, assim, meio o estilo também... Só que o modo de falar muda, né, também.”

Peço detalhes: “Ah, palavrão. É palavrão, falar alto para todo mundo escutar, sabe? Cochicha sobre os outros. Mais palavrão, e tal, cochicho sobre os outros, faz fofquinha, esses ‘trem’ sabe?”.

Levo a conversa para o espaço da sala de aula e indago se lá a violência seria amenizada devido à presença do professor:

Não. Acho que professor dentro de sala é autoridade, sabe? Os professores daqui impõem respeito, tem alguns que deixam passar, e tal, prefere continuar dando aula do que parar aula para dar atenção para uma pessoa que está ali para atrapalhar. Tanto que eu brinco também com os professores, sabe, faço amizade rápido com eles, e tal, vai lá no Dallas comer, mas tem alguns professores que deixam passado...

Questiono como o professor impõe esse respeito que ele acha legal:

É mais pela parte de ‘cortar’ o aluno, sabe: ‘Ó, vamos parar com essas brincadeiras, a gente está em horário de aula’, também, né, ‘tem hora do recreio’, e tal, ‘para você brincar com os seus colegas’, e tal, ‘conversar, mas agora a gente está em horário de aula’, e tal. Mais pela parte de cortar, sabe? Às vezes, deu uma ou duas cortadas, viu que não resolveu, chama a Direção, eu acho certo também, né? Mais é isso.

Continuo perguntando sobre o perfil dos jovens que não tem um comportamento adequado. Existe algo em comum entre eles?

Que nem você falou, música também, né? Tem muita música diferenciada, e tal, até no mesmo jeito deles falarem, sabe, acaba se inspirando pelas músicas, e tal, às vezes, música está na moda, né, funk, esses ‘trem’, fala muita ‘bobajada’, né, tanto que eu não gosto de escutar esse tipo de música... Mas é mais também pelo jeito de se vestir, sabe. Jeito de se vestir, jeito de andar, as amizades, e tal, mexe com ‘trem’ errado. O ‘cara’ a gente vê de longe, sabe, dá para identificar, assim, esse tipo de pessoa.

Convidando o entrevistado para perceber outros tipos de violência na escola, as mais discretas, que não são tão vistas pelos outros, que nem todos ficam sabendo, indago se ele percebe essas violências:

Acho que sempre tem as ameaças, né, e tal, entre os colegas também, né? Agora aquele quietinho, que fica quietinho, assim, sabe, sempre tem também, sabe, que mexe com ‘trem’ errado, mas acostuma às vezes evitar tanta amizade, sabe, para passar despercebido.

Ele detalha e traz algo até então pouco explorado: os jovens que um dia explodem.

É. Eu acho que, por exemplo, eu, às vezes, assim sabe, quando acabo sofrendo esses ‘trem’, tipo *bullying*, e tal, voltando à questão do *bullying*, sempre tem aquele quietinho que está quietinho na dele, não quer problema com ninguém, mas acaba não aguentando a pressão por racismo, *bullying*, esses ‘trem’, sabe, xingamento também. Acaba se estressando.

Peço mais detalhes:

Tanto que tinha uma menina, não foi esse ano, foi ano passado, ela foi expulsa da escola por *bullying*, acho que foi, ela jogava bola também, sabe, estava muito amigo dela eu era, também, aí depois nunca mais vi ela, mas tinha uma menina provocando tanto, parentes, sabe, assim quanto ela, aí, ela realmente brigou, e tal, bateu na menina, foi expulsa...

**Seria nesta escola?**

Isso. As duas foram expulsas, né, mas ela era quietinha também na dela... Isso que eu falo, né? A outra menina que estava brigando com ela, né, todo mundo dizia ser nojenta. Então, sempre tem aquela pessoa, sabe, que quer arrumar briga para se bancar o valentão, sabe, que nem a gente estava conversando antes, né? O tal daquele valentão, e tal, que procura briga para... ‘você é o grandão’, por exemplo, é o ‘mano’, sabe, daí é aquela prova, sempre pega o mais fraquinho para manter respeito, esses ‘trem’.

Dando continuidade à entrevista e seguindo as reflexões do Arthur, pergunto se pode acontecer de uma pessoa não ser violenta, mas se tornar violenta a partir de situações que ela pode estar passando. Indago se era isso que ele percebia:

A partir de atos das outras pessoas, sabe? Por exemplo, eu estar quieto e um conhecido da escola chegar me xingando, também, né, falando de familiar, e tal. Uma coisa que eu não gosto é falar de mãe, pai, irmão, sabe? Até mesmo porque não conhece a vida do próximo, então não tem por que ficar falando, certo? Eu levo em questão muito a família, sabe? Eu sou muito família, e tal, sou protetor demais, só que um ‘trem’ que eu não gosto é que fique falando de parente demais, e às vezes eu me estresso por causa disso, sabe? Naquelas brincadeiras de mau gosto também.

Questiono se já aconteceu com ele e a resposta é afirmativa. Então, pergunto se foi naquela escola e, quando ele responde que “Não, foi fora. Nessa escola nunca me meti em briga sabe? Foi mais discussão mesmo dentro de sala, por besteira”, percebo que ele parece considerar violência a manifestação mais física ou brutal. Então indago se teria outras formas de explodir e só então ele cita que seria “mais xingamento, sabe? A partir do momento que xingou o ‘cara’ e o ‘cara’ não achar bom, então... método, assim, de explodir, e tal. Xingou o ‘cara’ também, o ‘cara’ baixou a bola, e tal”. Vejo novamente, como no caso da menina que incitou Francisca pela religião, que há o desejo de que a vítima revide para que assim o

agressor tenha justificativas para “explodir”. Quando não há essa resposta cessa, ao menos momentaneamente, o circuito.

Direcionando para o espaço em que a violência acontece, em específico as ameaças, ele também nos fala dos espaços públicos mais movimentados: “‘Vou te pegar na saída’, e tal, ‘vou te pegar na saída, você não tem ninguém para te ajudar’, e tal. Sempre espera com os amigos lá fora, sabe? Não, eu vou... Dentro de sala, também, sempre acontece, sabe? Agressão, também, mas mais lá fora, né?”

E o circuito da violência aparece novamente: calçada, frente da escola, plateia, espetáculo:

Sempre, notícia espalha rápido também, né? E outra: a pessoa não vai xingar em silêncio, sabe, vai falar para todo mundo escutar, né? Então, sempre acaba percebendo. Por isso que sempre tem aquela voltinha lá, pessoal começa a brigar, está toda a escola lá olhando. Sempre tem, né? Perguntamos se essa violência seria um pequeno espetáculo. Como é que eu posso explicar, é uma coisa que chama atenção, sabe, vai... Por exemplo, eu estiver passando na rua e tiver duas pessoas brigando, eu vou parar para olhar, né, para ver até onde é que vai.

#### **Como seria a reação dos outros, da plateia?**

Ó, sempre tem aquelas amizades, sabe, como, por exemplo, ‘não, bate nele’, e tal, ‘para de falar, pega e bate nele logo’, esses ‘trem’, sabe? O ‘cara’ acaba incentivando, vai lá e começa a briga mesmo. Só que, em questão de amizade... Por exemplo, eu tenho um amigo que fiquei sabendo que um conhecido ia bater nele, eu chego e falo: ‘não, vou contigo’, e tal, ‘vamos lá apaziguar esse negócio’, né? E chega, às vezes, seu conhecido é outra pessoa também cheia de conversa... Até já evitei umas duas ou três brigas por causa disso também, né? Briga entre amigo, às vezes, também, sempre acontece, né, que não ‘relevou’, esses ‘trem’.

Nesse sentido, questiono como ele age em briga de amigo e em briga de desconhecido. É diferente sua postura?

Um pouco. Às vezes você conhece as duas pessoas, e tal, né, sabe onde tu está se metendo, ‘ah, não, vou apaziguar, os cara é de boa’. Agora, na rua, o ‘cara’ está passando e vê duas pessoas brigando, discutindo... Por exemplo, eu, se eu passar na rua e ver duas pessoas brigando, se não for conhecido meu, não me meto, porque eu não sei onde é que eu estou me metendo. Às vezes... Dentro da escola, também, né? Tem aqueles ‘mala’, sabe, briga e tal, né, aí, eu não conheço, eu não me meto muito, né. Porque, aí vai que eu me meto no meio e acaba sobrando para mim, sabe?

Enveredando por essa leitura que chamamos de violência como espetáculo, pergunto se existe briga com hora marcada, se há um ritual. “Tem também, né? Muita ameaça dentro de escola.” Parece haver um limite para brigas que podem ou não ser espetáculo ou serem deixadas de lado. Nesse caso, a condução é diferente e entram em cena os professores: “Mas eu procuro chamar mais é os professores, sabe, quando costuma piorar.”

Pergunto se ele acharia que existem alunos que se envolvem em alguma briga pelo simples fato de querer brigas, brigas gratuitas ou sem motivo e se ele já presenciou esse tipo de comportamento:

Eu acho que mais é, assim, por xingamento, sabe, também. Está ali olhando, e tal, e começam a xingar, também, ou acaba se envolvendo na briga, às vezes, por xingamento, e tal, xinga o ‘cara’, o ‘cara’ vai lá e agride ele, aí começa. Acaba se tornando maior por esse método de agressão, e tal, agressão verbal, sabe?

Pensando no perfil dos alvos, indago a Arthur se ele acha que existem alunos que sofrem mais violência que outros e cito os alunos homossexuais como um exemplo: “Eu acho que, não por mim, mas acaba sendo um mundo diferente pela questão (do) gesto, e tal, dos outros, sabe? ‘Ah, não, é gay, vou apelidar’, e tal.”

Questiono se já presenciou alguma situação desta e ele diz: “Também. Que nem, eu morava lá em Gramado, sempre tem aqueles gaúcho mais chucros, sabe? Que nem ‘brinco na orelha não presta’, sabe? Já julga. Fica chamando de ‘boiola’, de ‘viadinho’, esses ‘trem’, sabe?” Quando continua, destaca que é nos corpos com marcas específicas, marcas da diferença, que a violência encontra alvo:

Mais aquelas pessoas baixinhas, gordinhas, sabe? Ou às vezes muito magrinha também. Às vezes as pessoas que são gays também, que a gente estava comentando, e tal. E a gente fala que nasceu num corpo diferente, sabe? Tem a mente virada para outra coisa também, mas sempre tem, sabe, aqueles mais baixinhos, mais gordinhos...

Nesse momento, então, o diferente sofre mais: “É. Não digamos que é diferente, né, para mim é tudo pessoas do mesmo sangue, e tal, também, só que... mais pelo aspecto físico, assim, sabe? Mais magro, às vezes mais gordinho, mais baixinho, mais alto... Mais é essas pessoas mesmo.”

Ainda na perspectiva de quem seriam os alvos de violência na escola, abordo o aspecto da religião: “Religião, não, de cor! Acho que continua tudo no diferente também, sabe? Também tem, sabe, que nem muitas pessoas brancas, e tal, costuma dizer que a pele negra é inferior, sabe, à nossa, eu acho totalmente errado...”

Pergunto se está presente a agressão pela cor:

É. Tanto que eu tenho muito amigo negro, sabe, e tal, também, reclama, às vezes, e tal, às vezes quer mudar de escola, já mudou de escola por causa disso, que não aguenta mais, sabe? No colégio que eu estudava no ano passado tinha, sabe? Tinha muito isso, demais da conta. Por exemplo, que lá no Sul, a gente é tudo mais ‘galegão’, assim, e tal, mais branco, mas tem daquele ‘moreninho’, aquele

‘negrinho’, e tal, da turma, acaba sofrendo ameaça, e tal, sabe, se sente inseguro em meio àquele tanto de pessoas, sabe, se sente na minoria, digamos assim.

Com tantos relatos na entrevista, pergunto a Arthur se isso tudo não seria percebido por parte das pessoas que trabalham na escola: “Não, pior que não.” E com os homossexuais ou transgêneros, indago se percebe tratamento diferente e ele detalha o que acontece com esses jovens, dizendo que com “o passar do tempo, sabe, tem... como é que se fala aquelas pessoas que apoiam o lado... Tem também aquele grupo de pessoas que apoia (simpatizante), só que tem um nome específico para o grupo, lá o nome...”. Complemento informando que são grupos LGBT: “Isso, esses ‘trem’. Sabe, acho que isso também ajuda um pouco as pessoas, sabe? Para eles enxergarem que além dessas pessoas que não apoiam, sabe, tratam diferente, tem aquelas pessoas que apoiam, sabe, acham normal, também.”

Questiono se na escola as pessoas parecem ser esclarecidas e ele responde que sim. Pergunto se quem se expõe mais tende a sofrer mais a violência e ele diz: “É, que nem eu estava explicando para vocês, né, mais por aparência física, né, comparando a pessoa ser diferente, que nem a gente estava conversando antes.”

Em relação à convivência nessa diversidade, e lembrando de quando Francisca me falou sobre a diferença, a fala de Arthur segue rumo diferente:

Eu acho que é assim: dentro de escola, eu, como sou homem, costumo ficar mais com os amigos, sabe, conversar, coisa de menino, esses ‘trem’, sabe? Brincadeira, e tal, também é diferente, né... Eu acho que, às vezes, por exemplo, a menina, né, e tal, assume sua homossexualidade, ela sente, como eu posso te dizer, assim, sente mais à vontade de conversar dos negócios que ela gosta, sabe? Ela se diz feminina e ela gosta daqueles negócios, daí fica mais com os meninos.

Nesse sentido, questiono se os agrupamentos são constituídos na escola por afinidades, como ele analisa essa dinâmica: “Tem, e não, né? Que sempre tem aquele ‘cara’: ‘ah, não, não chama para o nosso time não, porque eu não gosto dele’. Aí, o ‘cara’ tem influência, né, ‘não, então não vou chamar’, deixa ir para outro time, né? Tem também, tem e não tem.”

Enveredando a entrevista para outro aspecto, pergunto sobre os professores e se eles praticam algum tipo de violência na escola:

Violência, eu falo, assim, meio em questão de palavras, sabe, às vezes os alunos tiram do sério, sabe, acabam provocando. Aí tem que usar algumas palavras mais, como é que eu posso te dizer, mais críticas, sabe, para resolver a situação. Mas fora (isso), questão de agressão, esses ‘trem’, não.

Pergunto mais sobre essa certa agressividade dos professores e ele explica melhor, indicando que falta aos professores estratégias para lidarem com a violência escolar:

Nem o professor, às vezes, dá na hora da raiva, sabe, quero resolver o negócio logo, né, acaba não vendo os dois lados, sabe? Praticamente, então, como é que eu posso dizer, professor quer resolver aquele negócio rápido para não atrapalhar a aula e, para ele, os dois lados estão errados e pronto e acabou, né? Mas acaba que não é bem assim.

Peço para descrever algo a partir de alguma lembrança:

Mais é naquela questão do ‘cala boca’, sabe? Ficar quieto, calar a boca, e tal. Ameaça de tirar para fora da sala, eu acho que é inapropriado, sabe? Acho que, bom, tem mães que nem xingar o filho, não xinga, sabe? Que dirá o professor mandar calar a boca, né? Eu acho errado também. Eu acho assim: ‘está incomodando, você quer se retirar da sala, então?’, né, e tal. Mas, agora, eu acho que o ‘cala a boca’ é um pouco exagerado.

Nesse momento, indago se isso acontece com muita frequência:

Ah, de uma frequência, assim, de zero a dez, eu ‘botaria’ um quatro ou cinco. Lá, de vez em quando, a gente escuta, sabe, sempre tem aqueles alunos exagerados, sabe, pessoal provocar na aula, não parar quieto. Ó, cada pessoa tem um jeito diferente, né? Mas sempre tem aquele professor que se estressa mais fácil, né? As vezes por problema pessoal, como eu estava dizendo para vocês, o ‘cara’ tem problema fora da escola, e tal, né? E tem professor que, fora da escola, é outra pessoa, sabe? Mas, que nem várias, vários exemplos que tem de um professor tal, né, nem todo professor diz que os alunos fazem parte da família, sabe, considera filho, né, é, na verdade, o professor é um pai e uma mãe dentro de sala, né, acho que tem que impor respeito, e tal, aliás, está ali para ensinar, né, dar educação também, às vezes a educação que a gente não tem em casa... mas é lá de vez em quando, cada professor tem seu jeito, sabe?

Nesse sentido, solicito que descreva as situações mais frequentes em sala de aula envolvendo professores e alunos e o que ele acha que seria a motivação para essas situações:

Como é que eu posso te dizer... mais aquela... momento de o aluno estar conversando em explicação, sabe, sei se tem, às vezes momento que tem que prestar atenção, né, até às vezes em, como é que eu posso dizer, matéria de prova, sabe, exame, esses ‘trem’, aí está conversando, e tal, aí o professor pediu uma vez e não parou, pediu a segunda e não parou, e aí, na terceira, já ‘cala boca’, e tal, ‘fica atento’.

Questiono quando o professor é gay, se ele também pode ser alvo, se comentam:

Ah, eu... Tem aquelas pessoas que fala, né? Ruim que é, assim, os colegas, sabe, que a gente acaba escutando, né? Eu acho que, para mim, tudo bem, né, até então, sabe? Porque sempre tem aquela pessoa chata, sabe, que nem eu, eu sou gaúcho, e às vezes

onde eu trabalho tem aqueles gays que ficam dando em cima, sabe, tarado e tal. Aí, eu já corto, né, falo: ‘não, gosto do sexo oposto’; e tal, né? Em amizades, tudo bem, né, agora, ficar enchendo o saco assim não, mas para mim tudo bem, eu acho certo, sabe, cada um tem o direito de fazer o que quer, né, cada um tem a liberdade de fazer o que quer, se ele se sente bem daquele jeito, eu não tenho nada que interferir na vida daquela pessoa próxima, mas sempre tem aquele que fica comentando, sabe, indo para o meio, assim...

Indago se já presenciou algum tipo de assédio por parte do aluno em relação ao professor:

Ah, questão de aluno chegar em professor, por exemplo, aluno do sexo masculino chegar, né, em professor do mesmo sexo, assim, não. Mas em questão de menina dar em cima de professor, menino dar em cima de professora já, mas, do mesmo sexo, assim, aparentemente, não.

Pensando o perfil do professor, questiono Arthur se, para ele, existe algum tipo de relação da violência na sala de aula com o modo como o professor se coloca com aqueles jovens que não são tão abertos. Assim como Francisca, ele sinaliza a importância dessas relações, do clima da sala de aula:

Eu acho que, assim, tem aquele professor brincalhão e tem aquele professor mais sério, sabe? Que nem, eu tenho muita amizade com o professor Gustavo, sabe, os dois Gustavos na verdade, né, e o ‘Zé Neto’, né, também... Então eles são aquele tipo de professor que brinca com todo mundo, sabe, tal, ‘não, vamos brincar aí: se tu fizer as atividades eu vejo se eu consigo lá uma permissão para nós ir para o pátio’, e tal, sabe, uma atividade ao ar livre, ou ‘você termina as atividades que eu libero vocês para o banheiro’, esses ‘trem’, sabe, conversa, e tal, é brincalhão, puxa assunto dentro de sala, acaba conversando e fazendo uma brincadeira sobre a questão da matéria, sabe, assim, aí acaba se tornando um dia mais animado até para nós, tanto para eles quanto para nós. Mas tem aquele professor carrancudo também, que só passa a atividade, senta lá e fica quieto, se quiser explicação, vai lá e pede para ele, e é só isso mesmo, sabe? Mas sempre tem professor carrancudo.

Busco consolidar essa percepção: Seria a postura do professor um fator que influencia a violência na sala de aula?

Ah, também, né, porque, é que nem eu estava explicando para vocês. Um professor, sabe, dá aquela aula mais alegre, acaba tornando o dia do aluno mais feliz, sabe? Que nem, eu para mim mesmo, eu, quando o professor chega assim, sabe, chega brincando, e tal, me dá vontade de fazer as coisas, sabe? Assim, não, vou fazer, e tudo o mais, o cara é gente boa, e tal, às vezes eu estou precisando, e tal, ó, vou faltar no dia, e tal, posso pegar e fazer a matéria depois, sabe, vê que o cara é ‘gente boa, né, que ele está me ajudando, e tal. vê também que eu estou me esforçando para aprender a matéria dele.

Há, nesse relato, a ideia de uma sala de aula onde é constante a negociação. Os jovens parecem avaliar constantemente se “vale a pena” seguir o professor tendo como parâmetro o

quanto esse leva em consideração sua vida, sua realidade ou seu momento. Continuando sua narrativa, explica que uma negociação dessas, que já se inicia com o professor carrancudo, tem chance de não terminar como planejado ou ser o estopim para a explosão de alguém:

Agora, a fala com o professor carrancudo acaba sendo um motivo de briga sim, né? Às vezes porque ele chega estressado, e acaba estressando todo mundo dentro da sala, né? E o clima não... que nem, assim, a gente fica com um... perde a vontade de fazer as coisas, sabe? Às vezes você é aquele professor 'gente boa', às vezes um outro carrancudo, e tal, o 'cara' perdeu a vontade de fazer as coisas. Por exemplo, chegar no professor carrancudo, eu não sinto vontade de fazer, apesar de fazer, não sinto vontade de fazer. Às vezes, pelo aluno não entender a matéria ou não querer fazer, sabe, se sentir com medo, assim, às vezes: 'ah, não, se eu fizer, vai ficar errado e ele vai brigar comigo na frente de todo mundo', ou 'se eu for pedir explicação, eu vou ser burro', né? É aquele que tem medo, sabe, assim.

Arthur me lembra de que a pirraça é uma estratégia característica de quem ainda não entrou na idade adulta. Comportamento previsível e comum "às vezes não faz por pirraça, também, sabe, 'ah, não! Está carrancudo? Também não vou fazer, está me tirando do sério."

Ainda nesse sentido da relação entre professor e aluno na sala de aula, indago sobre esse professore gente boa, pois noto que ele é mais tolerante, mas não deixa de encaminhar de algum modo:

Aqueles, que nem eu falo, assim, professor 'gente boa' costuma 'relevar', sabe? Conversou uma vez, conversou na segunda, sabe? Tem diálogo: conversou na primeira, conversou na segunda, na terceira, se viu que não dá certo, chama a Direção, sabe? Ele tentou apaziguar, se viu que não resolveu... Agora, tem aquele professor que já não, tipo, ele manda calar a boca, se não obedeceu à ordem, já chama a Direção e fala: 'não, pode dar advertência, esses trem, pode deixar suspenso três dias'.

Indago o que ele acha dessa estratégia:

Ó, eu acho que é assim: no meu ponto de vista, sabe? Que eu não represento o ponto de vista de todo mundo. Mas no meu ponto de vista acho que é assim, se o professor está pedindo para você parar, está tentando te ajudar, né? Para não ficar, como é que eu posso dizer? Para não ficar mais crítico, para não piorar a situação, eu acho que ele é teu amigo, ele está tentando te ajudar, sabe, ele está querendo seu bem, e tal. Não está querendo perder a aula também, sabe? Eu acho que faz certo em chamar a Direção se viu que não resolveu. Bom, por exemplo, avisou, e tal, sabe?

Interesso-me por saber sobre o que acontece na Direção:

Eu acho que depende muito da situação, sabe? Do que o aluno provocou, e tal, do que o aluno causou, sabe? Acho que depende mais da situação, né? Por exemplo, droga, esses trem, chamar a polícia, alguém assim com maior autoridade para resolver, sabe? Eu acho que, assim, não deve, por exemplo, o aluno chegar na

Direção, ele não deve receber xingamento, sabe? Por exemplo: ‘ó, você senta ali, fica ali, que eu vou, peraí, vou chamar seus pais, vou chamar autoridade para resolver o que você está fazendo’, né, ‘quando chegar, você explica para eles’, né, ‘meu ponto é te ajudar aqui’.

Pergunto o que ele acha que esse jovem ou essa jovem sente quando se encontra nessa situação de ter sido mandado à Direção e ele sinaliza que tudo depende de como ele ou ela chegou até lá:

Ó, depende da situação, né? Por exemplo, a pessoa chegou e bateu em alguém, ou discutiu com alguém, o professor mandou e ele sai rindo, né? Tipo assim, ela não vai demonstrar medo nem vergonha, né? A partir do momento que chegar na Direção, claro que é totalmente outra pessoa, né?

É a partir de uma história dele mesmo que Arthur explica como os jovens lidam com a violência escolar quando chegam à direção da escola por um ato violento:

Até mesmo porque eu já fui para a Direção também algumas vezes, e tal, né? Por ficar brincando dentro de sala de aula e tal. É que nem eu falei para vocês, sou muito extrovertido, gosto de brincar também. Quando foi comigo, ah, eu saí quieto, sabe? Acho que, bom, para mim, eu vou ficar e fazer o que ele me pediu, sabe? Ele me avisou, e tal, eu também não acatei as regras dele, né? Bem dizer, não é a regra dele, é a regra da escola, né? Aquela que a gente é obrigado a prestar atenção; não é obrigado, mas é a prestar atenção, né? Mas eu saí ‘de boa’, cabeça baixa, não fiquei fazendo graça nenhuma.

**E quando voltou?**

Ah, para tudo, né, começa a olhar, assim, para tudo. Aí é o momento que começa a vergonha, né: ‘ah, não, como é que foi lá, como é que foi lá, que que aconteceu?’

Questiono se turma se diverte com isso e ele diz: “Acho que não, sabe? Por exemplo, comigo, assim, não. Sou mais ‘de boa’, fico mais quietinho na minha, sento, baixo a cabeça, termino e espero a aula passar, sabe? Aí vem o recreio, e tal.”

Continuando seu relato, percebo que essa ida e volta da direção causa interesse nos colegas da sala de aula. Algo emocionante, talvez até mesmo arriscado. Pode ser que chamem os responsáveis, talvez até a polícia. Pedi para detalhar e ele continua: “É, para tudo. O pessoal começa a perguntar: ‘que que aconteceu lá?’; e tal, né. Chamaram pelos pais, foi suspenso?”.

Voltada para as medidas que a escola toma, questiono quando o aluno é retirado da escola e se ele acha que essas medidas resolvem a violência e em relação ao aluno que saiu:

Eu acho que não adianta de nada, s-abe? Eu acho que conversar, às vezes, ‘Não! Vamos parar com isso’, e tal, né? O aluno vai parar para refletir. Agora, por

exemplo, ser expulso vai dar aquele momento de raiva, sabe? ‘Ah, não, me expulsou, me suspendeu’, sabe, por três dias, por exemplo, foi suspenso por três dias! O aluno vai voltar a pular rumo, especialmente da cara do professor, sabe? Então acho muito mais bonito, e também muito mais fácil, conversar, sabe? Parar para conversar, tipo, tem que ser obrigado a fazer isso, isso e isso, se não parar, e tal, o aluno não vai pensar.

Sinalizando como mais adequada a estratégia de escutar o aluno e dar a ele ou ela outra chance, Arthur enxerga que o retorno de uma suspensão se dá acompanhado por uma mágoa dos jovens para com os professores, no caso aqueles que tomam essa decisão. Pergunto se isso interfere no clima da escola e ele responde nos dando a entender que alguns alunos deixam a escola após episódios assim:

Sim, também, né, às vezes acaba não respeitando o professor, deixou de respeitar, sabe, volta como era, sabe, às vezes tem ódio, nojo, da cara do professor, sabe? E às vezes o aluno que ficou rindo também provoca briga também, né, por causa disso. Ó, depende da pessoa, né? Às vezes se a pessoa é muito ‘fuleira’, e tal, apronta demais, sabe, fica assim: ‘ah, é melhor para nós’. Mas quem dirá para a pessoa, sabe? Então, para nós fica assim, depende da amizade. Dá saudade da amizade, também, sabe? Mas eu acho que não cabe à gente escolher. Para nós fica só mesmo a saudade da amizade, sabe? De estar ali no meio, conversando, e tal, né?

Pensando nesses jovens que não voltaram, finalizo a entrevista com Arthur.

### 3.4 Protagonista III – Luísa

Luísa foi um nome fictício escolhido pela entrevistada. Com 15 anos, branca, cabelos escuros, olhos castanhos. Nascida em Goiânia, lugar em que iniciou a vida estudantil, mudou-se para Caldas Novas, ficou um período, retornou para Goiânia e agora está novamente em Caldas Novas há 7 meses. Define sua religião como evangélica e se autodeclara pansexual. Não possui página em rede social com seu nome e se identifica muitos com as tribos nerds, funkeiras, roqueiras, sertanejas e militantes. Gosta de estudar e fazer maratonas de séries. Sai pouco de casa e não bebe.

Devido à distância da casa da Luísa até a escola, marquei a entrevista pelo Google Meet. Consegui ficar pouco tempo com ela devido ao sinal da internet, o que não deixou a entrevista menos interessante, ainda que em alguns momentos suas respostas tenham ficado inaudíveis. Por isso nem sempre o roteiro terá uma sequência, já que destaco, nesta síntese, apenas as partes compreensíveis.

Iniciei questionando sobre a cidade, suas impressões em relação à violência, e ela cita a questão do turismo para especificar a violência de Caldas Novas. Na sequência, perguntei se

ela já presenciou algum episódio de violência nas escolas que estudou e ela cita as brigas de calçada: “Assim, eu já estive presente, assim, em brigas fora da escola, mas só presenciei, mas não participei.” E em Caldas Novas? “Uma vez. Só foi essas duas mesmo e mais quando a gente saía da escola mesmo. Algumas vezes.”

Avancei por essas brigas de calçada, que também foram destaque nas falas de Francisca e Arthur, e perguntei como eram os momentos de briga na porta da escola e a reação dela e dos colegas: “Não, assim, a maioria das vezes que eu vi é porque eles sempre falam antes, sempre tinha as fofocas: ‘Ah, capaz que Fulano, que vai Fulano, Sicrano, vai brigar hoje no final da aula...’ Tinha briga no começo também só que eu vi [inaudível].”

Indaguei sobre como ficavam sabendo: “Assim, quando eu via as meninas falando que ia ter alguma briga, que elas iriam gravar, que ia ver o que ia acontecer. Eu não gostava de me meter porque se eu for contar para algum professor, porque vai que envolver assim, né?”

Questionada se ela via esse comportamento de brigas mais com as meninas ou com os meninos, respondeu: “Eu vi mais com meninas”. Ela descreve o perfil dessas jovens: “São alunas populares, tipo, todo mundo conhece. Elas já têm uma reputação de: ‘ah, não mexe com aquela menina! São meninas meio que não ficam muito em casa também”.

Fazendo referência ao seu questionário, resalto a Luísa porque ela deu destaque à palavra “preconceito” como forma de violência que não seja a física. Pergunto o que ela já vivenciou e ela aponta que as “[...] meninas, tipo assim porque elas julgavam o corpo das outras”, e diz que vivenciou algo desse tipo.

Peço para ela descrever uma situação e ouço: “Era tipo assim: ‘aí, aquela menina é muito magra porque elas eram aquelas meninas com mais bunda. Ela é muito magra’, e não sei o quê. Eram essas coisas, assim.” Questiono quais os espaços que ela identifica como sendo lugar que mais acontece esses comentários: “Na hora do recreio, às vezes, depois de Educação Física, que a gente saía, né, da sala de aula. Era mais nesses horários.”

Direciono as perguntas para saber quem são os alvos da violência na escola e noto que atinge o que ela chama de populares, que entendo como mais visíveis, mais notados. Quando pergunto sobre alguma situação de violência entre aluno e professor, o que gerou e a reação da turma, ela relata nunca ter vivenciado, mas que já viu: “[...] tipo assim, aluno enfrentando professor e querendo bater em professor. Eu não lembro bem, mas era mais pelos alunos quererem fazer tudo do jeito deles em sala de aula.” Nessas horas, Luiza diz que ficava “assim, sem reação”, enquanto outras alunas riam da situação e queriam gravar. Aproveito e pergunto se o comportamento de alguém que está indo para a Direção é influenciado por

outros e ouço que “era mais quando tinha os alunos perto mesmo. Eu acho que sim, porque eu, sei lá, parecer ‘bonzão’, né? [ininteligível] outros alunos, acho assim”.

Indago sobre sua afinidade com vários grupos (tribos) devido aos grupos por ela assinalados no questionário. Quero entender esse trânsito dela pensando que isso possa lhe dar uma visão mais rica: “Sim, eu sou eclética, tipo, eu gosto de ficar perto de pessoas mais extrovertidas, que gosta de falar sobre tudo, que tem gostos variados, sabe? Eu acho que sim, mas tem gostos diferentes do meu, tipo, a gente conversa sobre tudo”. Com essa fala, Luísa demonstra que a diferença, para ela, é enriquecedora, lhe traz curiosidade.

Ao ser questionada se já vivenciou outros tipos de violência que não fosse a física e se já aconteceu com ela, responde:

Já, como lá em Goiânia, na escola que eu estudei, quando eu cheguei aqui teve muitas [ininteligível] brigar comigo, e às vezes que queria bater, que eu nem [ininteligível] e sendo que eu nem conhecia a pessoa. Tinha muito dessas conversas sabe, só que, como eu tinha acabado de chegar na escola.

Pergunto se sua aparência pode ser um fator que contribui para ser alvo de violência na escola: “Eu acho que sim, porque uso roupas mais [inaudível], as outras meninas não. Dava muita conversa [inaudível].”

Nos momentos que seguem, percebo certa sensibilidade de Luísa para falar sobre o assunto. Deixo claro que a entrevista pode ser interrompida a qualquer momento e continuamos. Perguntei se, pelo fato de ela se autodeclarar pansexual, como havia respondido no questionário, poderia ser um alvo de violência na escola. A conexão caiu. Tentei fazer o contato novamente e ela atendeu, esperei a conexão voltar e então ela me respondeu:

Na verdade é... nesse questionário, esse tempo, eu ainda não sabia, só que eu achava que eu era... Só que agora eu não sei muito. Eu me identifico como bissexual e, tipo assim, eu não gosto de compartilhar com muitas pessoas. Eu compartilho mais com as próximas, né?

Continuo perguntando como ela chega até as pessoas com quem pode conversar por ser novata na escola e ela diz: “É, geralmente é quando eu vejo que eles também se identificam, quando eles também são LGBT, aí eu (me) sinto confortável para falar sobre isso.”

Faço três perguntas: “você acha que se posicionar dessa forma contribui para participar de alguma coisa violenta? Você acha que isso te torna mais sensível nesse assunto? E se você já recebeu algum tipo de preconceito, viveu algum tipo de preconceito?” Luísa

responde que estar acompanhada por um grupo representativo de alguma tribo minimiza as chances de se tornar alvo:

Não. Porque, tipo assim, principalmente na escola DP\* a gente tem muitos alunos LGBT, e como eles são também, eles não atacam muito nessa questão. Já lá em Goiânia, tipo, na escola que eu estudei, não tinha muito e então só os meus amigos que sabiam, então, não tinha problema com isso.

Questiono se as escolas estão sabendo lidar melhor com essa questão ou seria característica da escola DP\*. Ela reforça a importância de estar em um grupo mais numeroso, a segurança de estar em um grupo:

Eu acho, assim, que, assim, eu não estudei em muitas escolas, mas na maioria que eu estudei tinham, mas no Dom Pedro eu sei que, no Dom Pedro, tem mais pessoas. Eu não... Assim, no Dom Pedro, eu acho que não tem isso, tipo assim, eu não me assumi publicamente, então, poucas pessoas sabiam. Mas eu acho que influenciou [inaudível].

Pensando nos alvos de violência dentro da escola, direciono a entrevista perguntando a Luísa se há grupos que são mais suscetíveis de serem vítimas ou alvos da violência, qualquer tipo de violência. Ela traça o perfil: “Geralmente, são os mais quietos, os mais nerds. Também acontece, assim, por [ininteligível] da pessoa, maquiagem... Eu já vi *bullying* [ininteligível] garotos gays, garotos antissociais, que não são padrão, assim”.

Pedi mais detalhes e ela conta: “Às vezes falavam assim: ‘ah, fulano é gay!’ Essas coisas. Mas era mais meninos com outros meninos. Ah, eu acho que esses alunos mais quietos, esses mais...”

Nesse momento, a conexão é interrompida novamente. Reinício o contato e aguardo. Quando voltamos a ter a conexão comento que percebo que na escola existem os grupos que usam a violência como palco da popularidade e peço sua análise sobre isso. Pergunto a ela qual violência presenciou em relação aos alunos mais quietos: “Já, já. Só que, tipo, era mais virtual, sabe? mandavam mensagem... Eu já vi assim: quando a gente tinha grupo só da gente, só da gente da sala, que não tinha o professor. Aí os alunos, esses alunos que eram mais antissociais, eram...reprimiam.” Pergunto se poderia dar mais detalhes e ela diz: “Eu não lembro muito porque [ininteligível] por vezes, né?”

Nesse momento da entrevista percebo que ela vai demonstrando, por suas respostas menores, uma vontade de interromper. A deixo à vontade para encerrarmos. Parecia estar doendo. Em mim estava.

### 3.2 3.5 Análises: introdução às violências oficiosas

O olhar sobre as juventudes tem sido retratado por diferentes campos das ciências. Seus parâmetros passam desde a cronologia do tempo até as transformações biológicas do corpo. O avanço deste trabalho apresenta um mergulho social nas noções de juventudes e violência escolar no campo da sociologia compreensiva, legatária da fenomenologia e situada numa perspectiva de sociedade que é a da pós-modernidade.

No campo teórico da sociologia há diversas vertentes sociológicas que estudam as dinâmicas sociais e optei por aquela que não desconsidere o macro, mas enverede pelas microrrelações. Por esse mergulho na dinâmica das relações cotidianas é possível identificar o que Maffesoli chama de cimento social, que para ele se estabelece no querer estar junto.

Entender essa perspectiva de sociedade foi fundamental para a análise dos sentidos que os jovens dão para a violência que assistem, identificam e vivenciam dentro da escola. Logo, para pensar o fenômeno da violência escolar sob a ótica das juventudes, onde e como ela se mostra é necessário mergulhar na mesma fonte, nos contextos, nos sentidos, nas dinâmicas de socialidade, conhecer os jovens e como se reconhecem enquanto pessoa e enquanto grupo. Diante disso, encontro sustentação teórica na sociologia de Michel Maffesoli e seus estudos do cotidiano. Sob sua luz me aparo nesta caminhada.

Os passos iniciais mostram a visão do autor em relação aos novos tempos. Para ele, houve uma saturação dos tempos modernos e o (re)nascimento de uma nova época, a qual identifica como pós-modernidade. Essa transição de épocas é percebida justamente numa forma de remate dos princípios pautados na modernidade: visão sociológica racional, vertical e individualista de mundo, isto é, um tempo em que as diversas maneiras de ser são reduzidas a uma.

Ao pensar a ótica social pós-moderna, é necessário o exercício do abandono dessas concepções da sociedade moderna e de suas relações oficiais, as quais não cabem e não são mais reconhecidas nos tempos atuais. O autor então traz uma nova interpretação da sociedade, que ele chama de sociedade oficiosa. De acordo com Maffesoli (2010), esse novo movimento não é uma oposição ao social, mas sim uma alternativa a ele, que, amparado pelo cimento das relações, ele reconhece como societal.

Nessa dinâmica, o indivíduo passa a ser pessoa (persona), num processo de desindividualização em que, na teatralidade do mundo, representa diferentes papéis nas suas formas de agrupamentos, que são as tribos. É justamente essa nebulosa afetual das relações

que precede o processo de socialidade das tribos, uma comunidade emocional baseada no exercício de estar junto e no reconhecimento de pertença a partir de um grupo.

**Características do social:** o indivíduo podia ter uma função na sociedade, e funcionar no âmbito de um partido, de uma associação, de um grupo estável. **Característica da socialidade:** a pessoa (persona) representa papéis tanto em sua atividade profissional quanto no seio das diversas tribos que participa. Mudando de figurino, ela vai de acordo com seus gostos (sexuais, culturais, religiosos, amicais), assumir o seu lugar, a cada dia, nas diversas peças do *theatrum mundi*. (MAFFESOLI, 1987, p.138).

Essa visão maffesoliana descortina o tecido do caos voltado a uma concepção julgadora, focada no processo de encaixotamento e de dogmas sobre as juventudes atuais, encontradas principalmente nas comparações de gerações. Sendo assim, proponho um aprofundamento ainda maior na noção de tribos do autor e em sua lógica emocional das relações, chamada por Maffesoli (1987) de tribalismo.

As entrevistas que apresentei anteriormente congregam dados vigorosos para reconhecer e compreender as percepções dos jovens sobre a violência escolar. No entanto, para alcançar essa compreensão é importante compreender a dinâmica que envolve as relações das juventudes dos dias atuais. O reconhecimento desse novo dinamismo vivenciado por elas difere das estruturas sociais dos que julgam os jovens no parâmetro do “meu tempo” e da minha “juventude sadia”. Sob esse pensamento apresento o quadro a seguir, no qual menciono as noções de Michel Maffesoli (2018) a iluminar a dinâmica por trás das formas de agrupamentos das tribos, que serão fundamentais para a tessitura do diálogo com a voz dos estudantes e a compreensão deles em relação à violência escolar.

As noções citadas se encontram na obra de Michel Maffesoli (2018) intitulada *O tempo das tribos – O declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Embora expostas em forma de quadro, o autor as apresenta numa fluidez capaz de mostrar que, mesmo sendo diferentes, são entrançadas numa mesma ambiência.



falar sobre tudo, que têm gostos variados, sabe?”. Em outro trecho, onde relata a proximidade carregada de sentimentos, percebemos a presença da proxemia nas relações entre ela e seus amigos mais próximos: “É, geralmente quando eu vejo que eles também se identificam, quando eles também são LGBT, aí eu me sinto confortável para falar sobre isso”. Ela se refere às relações de confiança, em bases lançadas pelo sentimento de pertença.

Há encantamento pela aura estética inscrita nos grupos. Por outro lado, essa aura, quando se distancia dos padrões, produz a necessidade de ser colocada em um grau inferior. O desconhecido deve ser inferior, o diferente deve ser inferior. Na escola isso começa com quem não se sente direito, não se veste direito, não fala direito. Hoje isso se amplia na mesma medida que a cultura juvenil se pulveriza, as identidades se pulverizam. A potência é sentida sobretudo quando a adrenalina sobe. Brigas, direção, plateia. Medo, diversão. A violência tem potência.

E é com base nesses princípios da obra de Maffesoli, em diálogo com os dados, que sigo com as próximas cenas.

### 3.3 3.6 O circuito da violência escolar: o discreto, o secreto e o notório

A violência escolar, em suas mais variadas modulações, formas e posicionamentos, faz dela algo que avança por quase todos os espaços da escola. Ao pesquisar esse fenômeno no ambiente escolar da rede pública de uma escola, me reconheci diante de um desafiador e rico campo de pesquisa.

Ao escolher essa escola, o que me guiou foi um conjunto de elementos externos que estabelecia, nela, a presença de estereótipos tidos como “negativos”. Ser uma instituição pública aos olhos da sociedade implica na presença de alunos de baixa renda e pobreza no Brasil é carimbo para pensar juventudes na linha do fracasso escolar.

Ao submergir em seu universo, pude identificar o inverso, uma escola regada de riqueza, vibrante pela diversidade de suas tribos. O que, a princípio, eu tinha como imagem falava muito mais sobre rótulos impostos por padrões modernos hierarquizantes para os quais há apenas dois tipos de jovens: os normais e sadios e os desviantes, delinquentes. À medida que escutava as falas dos jovens que vivem ali diariamente percebi a importância de ouvi-los.

O processo de realização das entrevistas me oportunizou imergir para o centro do universo daqueles estudantes e ouvir, sob suas experiências, as várias formas de viver as juventudes para, então, me deslocar para dentro do fenômeno. Por meio das entrevistas, procurei reconhecer as vivências e percepções dos entrevistados, num exercício de

desobrigação de vincular os jovens a qualquer arquétipo de vítima ou de agressor, refutando tipologias ou caracterizações categorizadas de violência escolar encontradas na literatura. Dito isso, e de acordo com as falas dos jovens, inicio apresentando espaços escolares evidenciados como cenários de violência.

Noto o quanto é comum prevalecer, sobre a escola, os padrões preconceituosos e moralistas da sociedade, construídos com base no acúmulo de acontecimentos violentos. Os princípios da modernidade ainda estão presentes nesse tipo de categorização, mesmo quando a leitura usada para definir uma escola é pautada, na maioria das vezes, por pessoas que não tem relação nenhuma com esse ambiente e sequer sabem como é o seu cotidiano. Dessa forma, esse tipo de olhar sobre a violência escolar, numa abordagem negativamente sedutora, se sobrepõe sobre a realidade do cotidiano na escola, ofuscando um universo de personagens, cenários, roteiros, bastidores e aqueles que ali são vividos diariamente. Reforço esse apontamento com a fala de Luísa (2020) ao ser questionada se considerava sua escola violenta: “Não, porque principalmente no Colégio X, a gente tem muitos alunos LGBT, e como eles são também eles não atacam muito (uns aos outros) nessa questão. Já lá em Goiânia, na escola em que eu estudei, não tinha muito e então só os meus amigos sabiam, então, não tinha problema com isso.”

Não que a violência não exista no interior do campo, porém, ressalto um (pré)conceito formado por uma vertente que ainda sustenta uma visão moderna, maniqueísta, bilateral, julgadora do certo e errado, do bem e do mal em relação à juventude e, conseqüentemente, à escola. E é justamente refutando esse olhar maniqueísta e deixando espaço para que o fenômeno fale por si que apresento a segunda cena: o circuito da violência escolar.

Partindo da metáfora das “máscaras” de Maffesoli (1988) em diálogo com os relatos dos estudantes, observo que há espaços na escola que se destacam. Segundo os entrevistados, são espaços onde a violência aparece com mais frequência e seguindo um roteiro, como um palco. São lugares reconhecidos pelos alunos, mesmo que possuam configurações diferentes, mas quando eles são questionados sobre onde a violência mais acontece, esses espaços não aparecem na maioria dos relatos. Percebo, então, que os palcos da violência, por sua vez, são influenciados por elementos como cenário, presença ou ausência de plateia, atores, divulgação, roteiro e popularidade.

No caso dessa escola, noto que as violências protagonizadas por estudantes se sobrepõem a outros membros do universo escolar, sobretudo seus colegas. Mesmo que as entrevistas mostrem violência por parte de outros atores, são as experiências dos alunos que se destacam, seja pelo grupo, seja um sobre o outro ou sozinho. Nesse sentido, as narrativas

apontam para uma tríade da violência escolar formada por principais palcos (espaços), que são: o palco do próprio corpo, que chamarei de discreto, o palco do banheiro, que chamarei de secreto, e, por fim, o palco da calçada que chamarei de notório.

A percepção do próprio corpo como palco de uma violência foi identificada nos dados coletados no questionário enviado para os alunos. Conforme apresentado na segunda seção, a violência se apresenta sob a forma de automutilação: “Não fez nada e se calou, se automutilou”. Em outro caso, está junto com as formas de violência citadas por um aluno: “*Bullying*, uso de bebida alcoólica, uso de cigarro, automutilação”.

Na entrevista de Francisca (2020), essa violência, a automutilação, é mostrada de forma mais detalhada. Segundo ela: “[a]lguns, eles não falam, às vezes ficam calados, sofreu ali e não fala; aí vão se automutilando em casa mesmo, alguns até cometem suicídio, que foi o caso de um amigo meu que se suicidou agora em maio”. Em outro momento, continua:

Eu acho que é por causa da vergonha, né, pelo medo de como vão reagir, se o problema realmente vai ser solucionado, ou vai ser deixado de lado, e aí vão levando tudo para si, dentro, né, vão deixando tudo passar... só que, na verdade, não vai passar. Você pode ficar ali, dentro da sua mente pensando naquilo, e acaba um momento que você não aguenta mais, e aí, faz o que faz.

O sentido por eles dado à automutilação e ao suicídio, formas de violência contra si, é uma consequência resultante da incapacidade ou impossibilidade de exteriorizar o sofrimento, a raiva, a tristeza, a angústia, assim dizendo, um silenciamento. Incapacidade porque essa forma de violência é algo secreto, íntimo, pessoal. Sua exposição não se refere apenas ao fato de ser a personagem principal e solitária desse palco, é, sobretudo, pensar em mais exposição, pois terá de ampliá-lo, dividir seu protagonismo com os traumas, fantasmas e sofrimentos que até então ficavam nos bastidores justamente pela dificuldade de revelá-los. Impossibilitado porque existe a necessidade de o protagonista pedir ajuda, e para isso é preciso estar disposto a revelar o que ele tem de mais secreto. Todavia, as entrevistas mostram que em muitos momentos essa violência é ignorada, ou seja, eles tentam buscar ajuda, mas não recebem atenção: “Falou com algum professor, não fez nada e se calou”, “Os diretores não tomam as atitudes devidas”, “Acho que os professores deviam tentar ser mais atentos ao que acontece ao redor, muitas coisas acontecem, e é  *muito* óbvio, só que eles simplesmente fingem que não veem.” O silêncio, o desprezo e a falta de atitude alimentam a violência dentro da escola.

Outro palco da violência escolar na percepção dos jovens é o banheiro. Para eles, é nesse espaço que a violência escolar acontece num tom de clandestinidade discreta, como aquela de quem entra numa espécie de *backstage*. Esse cenário me pareceu ter a ele associada

uma leitura que encontrei em Maffesoli (1988, p. 66) na linha do imaginário de Durand, como sendo do noturno e subterrâneo, “[...] uma espacialidade interior que tem um importante enraizamento antropológico (gruta, nicho, abrigo)”, propício para que a imposição de um mundo seja feita sobre o mundo do outro.

Por fim, o palco da calçada possui uma característica notória muito forte: a de ser tida como um show. Segundo os entrevistados, a violência escolar que ocorre na calçada na maioria das vezes acontece com hora marcada, divulgação prévia e grande elenco. Há um preparo para seu acontecimento. Arthur (2020) sintetiza isso quando a considera “um evento na escola”:

[...] a notícia espalha rápido também. E outra: a pessoa não vai xingar em silêncio sabe, vai falar para todo mundo escutar. Então, sempre acabam percebendo. Por isso que sempre tem aquela voltinha lá, quando pessoal começa a brigar, está toda a escola lá olhando. Sempre tem.

Nesse cenário, a violência é alimentada por quem participa, pelo prazer da plateia física, como também as virtuais, e por aqueles que buscam popularidade. Segundo os jovens, esses episódios de violência na calçada são, em grande parte, protagonizados pelas agressões verbais e físicas. O objetivo dos envolvidos nem sempre é vencer, pois, ganhando ou perdendo, os envolvidos ficam conhecidos. Sua participação é motivada pelo fenômeno posterior ao show, o fenômeno da popularidade. Luísa (2020) relata que muitas alunas recorrem às brigas na calçada com esse fim, de serem vistas: “São alunas populares, todo mundo conhece. Elas já têm uma reputação de ‘ah, não mexe com aquela menina não que não pode’. São meninas meio que não ficam muito em casa também.”

Francisca (2020), que também vivenciou experiências parecidas, ressalta o papel da plateia: “Na frente de todo mundo, porque quando libera, sai todo mundo junto, né, e às vezes faz até para se aparecer na frente dos outros, para dizer assim: ah, apanhou de mim”. Situações como essas não ocorrem somente nessa escola. É vista pelos noticiários e pelas redes sociais e, na maioria das vezes, vem acompanhada por esse mesmo clima, por essa mesma ambiência de espetáculo.

Essas experiências dialogam com noções do dinamismo societal de Maffesoli (2018, p. 136): “[...] consideramos uma nebulosa ‘afetual’, uma tendência orgiástica ou, como já analisei, dionisiaca. As explosões orgiásticas, os cultos de possessão, as situações fusionais existiram desde sempre.” Nessa perspectiva, o autor concede à figura de Dionísio, que nos remete o prazer constante à intensidade do viver, ao *carpem diem*, o que significa dizer que as

brigas são sedutoras porque são tidas como uma fonte e expressão do forte hedonismo, que se mostra tão presente nos momentos de violência por prazer. Na escola, essas situações estão postas, são realidade, são agressões, são formas de violência, mas se desenrolam fora da sala de aula em um tapete vermelho de sangue e espetáculo, do gozo contemplativo que são evidências de um cotidiano pós-moderno.

O olhar dos jovens nos aponta esses palcos e não sabemos qual é o nosso personagem neles. Não recebemos esse roteiro. Esperamos, como atores, os cacos para a improvisação própria de quando esquecemos nossas falas. Há um circuito da violência escolar, uma tríade de cenários (palcos) que são destacados pelos estudantes e carregados de sentidos e experiências. Identificar esse percurso abre caminho para novas percepções e elementos da violência escolar.

### 3.4 3.7 O radar da violência e seus alvos

O exercício de compreensão da violência escolar em um espaço específico, e aqui me refiro à escola, requer uma reflexão em relação ao funcionamento e à finalidade desse espaço para, a partir daí, termos retalhos para tecer uma colcha de considerações.

Para pensar o desenho da escola pública atual, seu funcionamento e a relevância de um espaço com muitos contornos e delimitações trago a visão da escola moderna de Boto (2014, p. 103): “A escola, tal como ela se constrói no mundo moderno, pretende ser harmoniosa, tenciona criar a sincronia dos movimentos infantis, inclusive se, para isso, ela precisar ser rigorosa”. Esse movimento moderno de padronização citado pela autora se estende também aos estudantes:

Inscrita em sociedades que pretendem estabelecer agendas para a civilização, a história da moderna escolarização corresponde a um lento processo de organização de estilos e de rotinas que perfazem, a seu modo, um jeito específico e característico de transmissão de saberes, de valores e de maneiras de agir. (BOTO, 2014, p. 103).

A descrição da autora sobre a escola nos moldes modernos revela um paradoxo, pois essa descrição e esses traços dos tempos modernos estão presentes na escola atual. Logo, ainda temos escolas pensadas para uma juventude e que desconsideram a pluralidade das juventudes.

Ora, se a escola atual ainda é um meio que valoriza a padronização de comportamento, de estilo e é movida para unificar modos de viver únicos, é percebido que aqueles que não correspondem a essas expectativas se destacam e, portanto, viram alvos: alvos de violência.

Assim, a escola, nos moldes modernos, em comunhão com a pressão de uma padronização estética imposta pela sociedade, potencializa os jovens que buscam suas identidades.

Esse contexto é apresentado em todos os relatos dos entrevistados, que narram momentos em que o diferente se torna alvo. Contudo, outro aspecto que as entrevistas trazem é a padronização de um comportamento perfeito, que vai além do seguir as regras e das adequações às normas, dizendo respeito à pressão de ser perfeito. Ao ser questionada sobre o porquê de alguns alunos serem alvos, Francisca (2020) responde: “Por conta das diferenças...”. Continuando com esse assunto, indago sobre o padrão e ela responde: “Esse seria a perfeição. Só que a perfeição não existe, todos nós somos imperfeitos [...] É um corpo magro, cabelo liso, branquinha, do olho azul [...] É você ser... tirar sempre nota dez, prestar atenção em todas as aulas, estar sempre ali, junto da escola.” Ela nos aponta as consequências dessa pressão e que isso contribui para a violência:

Nem tanto, pelo padrão do corpo, sim, mas de cobrar da gente nem tanto, entendeu? Porque a gente está percebendo o quanto é importante. Não (sobre) cobrar tanto, mas sempre estar ali com o professor do lado para estimular a gente a estudar, para estar ali e, ‘ah, você precisa fazer este exercício aqui’, e tal. A gente se deixou levar para ficar mais dentro de casa, e se esquecer das atividades escolares, e, também, pelos planos que a gente tem feito no cotidiano.

Nos relatos de Luísa (2020), a aparência do corpo é um dos motivos que levam garotas a se ofenderem, discriminarem, ou seja, gera violências “porque elas julgavam o corpo das outras, até comigo, aconteceu com uma amiga minha também. Eu vivenciei isso comigo.” Segundo ela, isso não é um comportamento referente só às meninas, ela percebe nos meninos também: “Eu vejo em todos, porque os meninos também tinham muito *bullying*, com os dois.” Ao trazer os relatos de Arthur (2020), observo percepções diferentes sobre essa questão, pois ele reconhece os momentos que sofreu ao ser nomeado por termos que ridicularizam sua aparência: “Mais na escola. As pessoas que a gente reconhece, ficam chamando de, por exemplo, pelo apelido ‘alemão batata’, esses trem assim sabe?”. Em outro momento, o jovem relata que brincadeiras feitas envolvendo a aparência já o levaram a brigar:

Tem sempre a zoeira com colega de classe, e tudo o mais, mais para dar risada, sabe, esses ‘trem’. O ‘cara’ acaba ‘relevando’ também. Agora tem aqueles que, tanto que eu já me meti em briga por causa disso, tem aqueles que o ‘cara’ fala, fica falando de tom de pele, às vezes, o cara é mais gordinho, sabe?

Pergunto para o Arthur quem são os alvos de violência na escola e ele responde:

Mais aquelas pessoas baixinhas, gordinhas, sabe? Ou às vezes muito magrinhas também. Às vezes as pessoas que são gays também, que a gente estava comentando. E a gente fala que nasceu num corpo diferente, sabe? Tem a mente virada para outra coisa também, mas sempre tem aqueles mais baixinhos, mais gordinhos...

Ao ser questionado se na visão dele quem é diferente são os alvos mais constantes e dentro da sua percepção, ele justifica: “É. Não digamos que seja diferente, para mim são todos pessoas, do mesmo sangue, também, só que... Alguma coisa que chama a atenção.”

Arthur também traz uma perspectiva de violência escolar que não se refere ao confronto direto entre sujeitos, mas que fortalece a abordagem de relacionar os que se diferem do padrão como alvos de violência. Nessa fala ele relata como ele percebe como alguns alunos são mais violentos:

Como você falou, música também. Tem muita música diferenciada, até o mesmo jeito de eles falarem acaba inspirado pelas músicas, em às vezes, a música que está na moda, *funk*, esses ‘trem’, fala muita ‘bobajada’, tanto que eu não gosto de escutar esse tipo de música... Mas é mais também pelo jeito de se vestir, o jeito de se vestir, o jeito de andar, as amizades, e mexem com ‘trem’ errado. O ‘cara’ a gente vê de longe; dá para identificar esse tipo de pessoa.

A visão de Arthur dialoga com as ideias da escola moderna de Boto (2014) e é nessa relação entre o relato do jovem de hoje e as características da escola moderna trazida pela autora que reafirmo que ainda permeia na escola, mesmo por parte dos jovens, a ideia de padrões vinculados com o que é bom e o que não obedece a esse padrão desperta um julgamento contrário.

Esse pressuposto de padronização da estética, avaliação conforme a aparência, a percepção do que se difere que é tratado por Maffesoli (2018) como formismo. Para ele, a forma é uma espécie de matriz e a partir dela são estabelecidas conexões de elementos a caracterizar uma sociedade. O autor destaca a importância da aparência na compreensão fenomenológica da sociedade, já que “o formismo mostra que o jogo da aparência é, ao mesmo tempo, parte integrante de um exemplo dados e meio de compreender esse conjunto” (MAFFESOLI, 2018, p. 111). A aparência é um cimento de reconhecimento e pertença das tribos, por ela e principalmente por particularidades estéticas, que fazem com que me reconheça no outro. “O tribalismo lembra, empiricamente, a importância do sentimento de pertencimento, a um lugar, a um grupo, como fundamento essencial de toda a vida social.” (MAFFESOLI, 2018, p. 23).

Ao observarmos tribos como sertanejo, skatistas, nerds, gamers, entre outras, fica clara a existência de elementos da aparência como peças de vestuário, piercings, tatuagens, corte de cabelos, isto é, formas de se reconhecerem no outro:

No sentido indicado, a estética é um meio de experimentar, de sentir em comum e é também, um meio de reconhecer-se. Parva esthetica? Em todo caso, os matizes da vestimenta, os cabelos multicoloridos e outras manifestações punk servem de cimento. A teatralidade instaura e reafirma a comunidade. O Culto do corpo, os jogos da aparência só valem porque se inscrevem em uma cena ampla na qual cada um é, ao mesmo tempo, ator e espectador. (MAFFESOLI, 2018, p. 139).

Todavia, essa mesma estética que os inclui a uma tribo pode também ser fator de exclusão. Esse sentimento de não pertencimento, de ser incabível, pode levar a outro agrupamento, carregado de sentimentos que fertilizam o campo da violência escolar.

Portanto, as entrevistas mostram, nas percepções dos jovens, que as sombras dos tempos modernos, os quais valorizam a padronização tanto na estética quanto no jeito de ser, ainda permeiam a escola. Nesse cenário, alguns jovens se encontram numa posição mais sensível à participação de episódios de violência, sejam eles explícitos ou velados. Os respingos desse movimento (escolas modernas) tornam-se combustível daqueles que rejeitam serem reduzidos a uma única forma. As juventudes querem ser reconhecidas em sua pluralidade, fluidez e na sua capacidade de metamorfosear.

### 3.5 3.8 A violência escolar na nebulosa do estresse

Perceber a violência escolar à luz da pós-modernidade me leva a caminhar sob um tecido de uma sociologia muito mais emocional que racional. É perceber que nem tudo faz parte de uma lógica, nem tudo cabe em uma mesma ótica e numa mesma organização. Oportunizar a fala dos jovens e dar espaço para suas percepções me leva cada vez mais profundamente para o fenômeno da violência escolar. Nesse lugar, vejo uma nebulosidade, uma espécie de nevoeiro, como o gelo seco de um espetáculo, que chega de mansinho, ora acompanha o movimento do ator e, por vezes, numa grande proporção, os deixa cegos. Essa nebulosidade chamo de estresse.

O avanço da tecnologia, a teatralidade das várias máscaras que usamos diariamente, com a possibilidade de estarmos em vários espaços em um só momento, com o poder da mídia e o bombardeio de informações a que temos acesso na palma da mão, tudo isso impulsiona o estresse.

Essa consciência da presença do estresse veio da decorrência do aparecimento da palavra “estressado” nos relatos. Os dados mostram o estresse como parte do cotidiano, relacionado à sobrecarga de responsabilidade, à falta de paciência e a sentimentos. Arthur relata, de forma clara:

É muita responsabilidade, muita. Colégio, deixar tudo arrumado, sair de noite para trabalhar, acordar cedo no outro dia para estudar, sabe? Aí é muita responsabilidade, o cara acaba meio que se estressando, e andando estressado. Eu no começo era assim. Aí depois vira rotina e a gente vais acostumando.

Essa nebulosidade formada pelo “estresse”, citada pelos jovens, me remete a uma pressão sofrida por eles que trespassa não só essa situação, mas outras aqui registradas. A pressão do mundo, da cobrança, de ser perfeito, de ser rápido, de ser melhor. Nesse cenário, Arthur descreve as situações e as consequências do estresse: “sempre tem aquele quietinho, que está quietinho na dele, não quer problema com ninguém, mas acaba não aguentando a pressão por racismo, *bullying*, esses trem, xingamento também, e acaba se estressando.”

Nesse sentido, Francisca (2020) também traz sua vivência:

Aí, eu estava sentada no recreio, e aí tinha uma menina que ela era... ela era até minha amiga antes, sabe, só que ela era muito diferente de mim e acho que não deu muito bem, e a gente logo se afastou. Aí, ela me desenhou no quadro e colocou meu nome, e começou a dizer assim: ‘é, você está muito gorda, parece uma baleia’. Só que não tinha muita gente dentro da sala de aula; então deixei passar, sabe? Aí, passaram uns dias, aí ela foi na frente da sala, e começou a dizer as mesmas coisas, repetindo na minha frente, e a sala toda estava... tinha ninguém fora da sala, estava todo mundo lá. Ela começou a dizer e disse que ia me bater quando saísse lá fora, saísse lá fora, quando terminasse a aula. Aí, eu peguei, levantei da cadeira e disse assim: ‘se você for me bater, bata agora então’. Aí ela disse assim... aí ficou, ficou em pé olhando para a minha cara, e não veio. Aí eu peguei, fui para cima dela, e ela era muito magrinha... Eu joguei ela por cima de duas cadeiras, porque nesse tempo eu lutava judô. Então, eu peguei e fui para cima dela e eu estava com muita raiva, eu me lembro (disso). Eu estava com muita raiva, nem foi por conta de ela ter dito, foi por conta de ela ter dito na frente de todo mundo, entendeu? Aí eu fui para cima dela, aí eu me lembro de (estar) em cima dela batendo nela, e aí veio uma professora e separou.

Segundo Francisca (2020), sua mãe estranhou muito a reação e disse: “essa menina nunca foi violenta.” Pelos olhares de Arthur (2020), o estresse envolve todos na escola e ele faz sua interpretação em relação ao professor:

Ó, cada pessoa tem um jeito diferente, né, mas sempre tem aquele professor que se estressa mais fácil, né, às vezes por problema pessoal, como eu estava dizendo para vocês, o ‘cara’ tem problema fora da escola, e tal, né, e tem professor que, fora da escola, é outra pessoa, sabe?

As consequências do estresse, do cansaço, da pressão do mundo atual, têm um limite e é justamente ao final desse limite que muitos se deparam com o chão da violência, um campo minado onde pode se caminhar de forma discreta, íntima, como pode revelar as explosões que espalham fragmentos aos que estão próximos. Arthur chama de “método de explodir”, Maffesoli (1987) define como uma catarse, uma espécie de expulsão de tudo o que pressiona, oprime.

Esse cenário catártico na ambiência escolar gera a intolerância, a falta de diálogo, a impaciência e tantas outras violências revelam duas outras situações que vejo como consequência dessa nebulosidade do estresse e que interferem no cotidiano escolar.

A primeira seria por parte dos professores. Os dados das entrevistas e os dados do questionário nos apresentam um silenciamento, um desvio por parte dos professores quando se deparam com situações de violência. O “não fez nada” é comum nos relatos, assim como mandar os envolvidos para a Diretoria:

Bom, na minha antiga escola eu lembro mais ou menos que tinha um garoto na minha sala que foi injustamente para secretaria por causa de um garoto, e esse garoto em vez de para secretaria quem foi o garoto que não fez nada e o que fez ficou em sala de aula mesmo a gente explicando ‘professora, quem foi ele mesmo’, assim ela não deu nos ouvido, se eu não me engano isso foi no 7º.

Nesse sentido, Arthur (2020) apresenta uma ocasião em que o professor procura resolver rápido, mostrando dar prioridades a outras atribuições:

Nem o professor, às vezes, dá na hora da raiva, sabe, quero resolver o negócio logo, né, acaba não vendo os dois lados, sabe? Praticamente, então, como é que eu posso dizer, professor quer resolver aquele negócio rápido para não atrapalhar a aula e, para ele, os dois lados estão errados e pronto e acabou, né. Mas acaba que não é bem assim.

Outra forma de suprimir a situação é o caminho do comando do “cala a boca”. Ao dar a ordem, pressupõe que a situação pare ali e que não há interesse ou preocupação na compreensão dos fatos. Trata-se de uma forma de se blindar de mais um estresse.

Continuando nessa perspectiva e no exercício da compreensão da violência pelo olhar do jovem, relaciono que os fatores estresse, pressão, explosão e silenciamento contribuem, no cotidiano escolar, para a chegada dos justiceiros. Uso esse termo para destacar aqueles jovens que, ao se depararem com alguma ameaça ou violência diante dos seus, acolhem o momento como se fosse com eles mesmos.

No questionário, ao serem indagados se haviam praticado alguma violência na escola, de imediato disseram não, porém, logo em seguida vieram as ressalvas: “xingo também, mas com cautela”; “momentos de descontrole, né?”; “Com meus irmãos, por conta do estresse”; “Já briguei na porta da escola, mas, porém, não agredi sozinho... Nos agredimos entre si... Por eu ter tentado defender um primo bem menor”. Aqui, não vigora uma solidariedade mecânica, e sim uma solidariedade emocional. Na ética do grupo, cimento que os une, o jovem se faz justiceiro por aqueles que não conseguem se defender ou não são defendidos. Nesse cenário, perceber uma injustiça me faz ser um justiceiro, pois me reconheço no outro.

Walter Benjamin (1986), em sua crítica à violência, propõe uma discussão da violência e sua relação com o direito e justiça. Para ele, um efeito só se torna violência quando interfere em relações éticas; ademais, inicialmente ela é procurada na esfera dos meios, e não dos fins, e nesse sentido traz a discussão de se a violência é um meio justo ou injusto. Benjamin (1986, p. 160), em suas análises e críticas à violência, propõe um olhar da violência pelo direito natural (como produto da natureza), que não vê a violência como um problema, pois ela se justifica para fins justos: “[a] violência é um produto da natureza, por assim dizer, uma matéria-prima utilizada sem problemas, a não ser que haja abuso da violência para fins injustos.”

Percebo que essa concepção como outra forma de fundamentação para aqueles jovens que resolvem usar da violência para fazer a justiça do outro, guiado por uma ética do grupo que não reconhece a defesa, o “acerto de contas” como forma de violência. Essa justiça não é motivada pelo eu, ela é pautada pelo outro, pelo grupo em que eu me reconheço.

Nesse sentido, caminho para o encerramento da seção, no qual apresento o olhar da violência dos jovens por quatro cenas. Todo esse percurso só foi possível devido à generosidade de pessoas que me permitiram adentrar em seus universos. Suas vozes foram instrumento para que questões da violência fossem vistas por várias perspectivas, inclusive sob meu universo e, assim, ampliando possibilidades de compreensão da violência, das juventudes e do universo escolar.

Concluo reafirmando os pressupostos de Dayrell (2003) sobre as várias formas de se viver as juventudes, sobre a relevância do jovem como ser social e a impossibilidade de delinear esse tempo por aspectos biológicos. Também percebo o quão vivas são as noções de Maffesoli (2018) nesse mergulho no fenômeno da violência pelas perspectivas das juventudes. Os elementos apresentados pelo autor em relação aos cimentos que esteiam essa socialidade, essa dinâmica de agrupamento presentes no cotidiano da escola ampliaram minha capacidade de empatia, de solidariedade e de humanidade. Reconhecer essa complexidade da

violência, seus vários ângulos e perspectivas servirão para contribuir para uma gestão mais humanizada e solidária, assim como acredito que também será para aqueles que tiverem a oportunidade de lerem esta pesquisa.

Por fim, espero que as reflexões que deixo sobre violência escolar e sobre as juventudes possibilitem muitas outras nesse caminho de reconhecimento do tempo presente para pensar o futuro.

## 4 CONCLUSÃO

Esta pesquisa, desde a construção do seu projeto, sempre teve um objetivo claro: compreender a violência escolar pelo olhar das juventudes. O seu escopo, a construção das seções, assim como o roteiro das entrevistas, seguiram trajetórias semelhantes. Partiram de uma visão ampla e seguiram para lugares cada vez mais específicos. À medida que escrevia cada seção, ou melhor cada ato, na procura de interpretar os sentidos dos jovens que, generosamente, participaram desta pesquisa, intensificava os meus próprios sentidos por traz das várias máscaras que carrego na teatralidade da minha vida.

O meu mundo de gestora, de mãe e de pesquisadora certamente não é o mesmo. Conhecer esses jovens e poder dar oportunidade para que compartilhassem suas vivências possibilitou que cada cenário, onde vivo cada persona, se engrandecesse de elementos que me tornaram mais humana.

Ao pensar esse objetivo, me proponho a ouvir as juventudes, pois percebo o quanto elas precisam de espaço, o quanto precisam ser compreendidas também a partir de seus pontos de vista e de vida. E elas querem! Os jovens são bombardeados por violências a todo o momento, por diversos lugares, direta e indiretamente, de forma explícita ou velada. Esta pesquisa é sobre isso, expor as fissuras que não são percebidas pelos resquícios dos tempos modernos, pelos olhares críticos sobre as juventudes imersos numa comodidade maniqueísta que não reconhece sua pluralidade.

Este trabalho tentou acender os holofotes e direcioná-los para o cenário da escola. Ele traz luz às percepções de quem vive imerso no fenômeno da violência, levanta possibilidades, revela sentidos e se afasta das visões racionalistas, simplistas, encaixotadoras, que tanto repercutem nos espetáculos da imprensa e das redes sociais. Trazer as narrativas desses jovens permite observar o quão complexo é a violência no cotidiano escolar em suas possibilidades notórias, discretas e secretas.

Diante desse cenário, avalio que as conclusões desta pesquisa não têm a pretensão de apontar a melhor forma de prevenção da violência escolar e nem prescrever caminhos para o seu combate. Essa intenção não cabe na pós-modernidade complexa, inconstante e plural, uma vez que cada unidade escolar é uma realidade e compete a nós, educadores e pesquisadores, conhecê-la e, principalmente, entender os estudantes que a frequentam.

Por essa razão, seu percurso foi construído para contemplar três objetivos específicos: o primeiro, com a intenção de fundamentar teoricamente a violência e a violência escolar

considerando sua relação com a sociedade; o segundo, com o propósito de apresentar as narrativas das juventudes de Caldas Novas em relação ao seu universo escolar; e o terceiro é dedicado a compreender os sentidos e a dinâmica da violência escolar pela perspectiva dos jovens.

A metáfora do teatro foi usada como um elemento pedagógico para auxiliar o processo de compreensão do fenômeno da violência escolar. Inspirada na teatralidade das tribos e nas diversas máscaras que Maffesoli faz referência em sua obra, trago, com essa metáfora, uma pitada de lúdico para abordar um tema tão denso e carregado de profundos sentimentos.

No primeiro ato, contemplo a ampla dimensão teórica que envolve o tema da violência. Os autores mostram diversos conceitos, contornos e várias posições ocupadas por ela. Nesse sentido identifico, a partir das teorias, forma diretas e indiretas de violência. Essas formas estão relacionadas a partir da perspectiva em que o autor a identifica. O reconhecimento dessas variedades é um importante passo, que nos leva a uma espécie de polimento do olhar, necessário na preparação para a imersão no fenômeno da violência escolar.

Na escola, a violência é tratada pelos autores em recortes definidos. Identifico, no campo teórico, traços de olhares respaldados na modernidade. Também reconheço que os conceitos referentes à violência escolar são retratados por categorias, como se houvesse rótulos pré-definidos para cada tipo de situação. Nesse sentido, várias formas de violência vão se agrupando para chegarem a uma unidade. Este trabalho caminha de forma antagônica a esse percurso. Caminha reconhecendo os princípios da dinâmica social pela perspectiva da pós-modernidade e a escola como espaço de sociabilidade das juventudes e sobre eles trago a narrativas das juventudes, tecendo uma rede de conhecimento da violência escolar no município de Caldas Novas.

As juventudes nos mostram narrativas carregadas de sentimentos, mostram o cimento de seus agrupamentos, de seus conflitos, de sua ambiência e de suas relações. Subjetividade, empatia. Sob essa ótica de oferecer espaço para seus relatos, de considerar seus sentidos, de se distanciar das estruturas que vão se revelando dados importantes para a compreensão da violência escolar.

Os jovens nos mostram que a violência possui circuito interno, espaços que acolhem a violência e a alimentam, espaços que ganham potência com ela. Diante disso, identifico, em seus relatos, que a plateia, a popularidade e a repercussão são fatores que levam a uma violência notória temperada pelo prazer de ser notado pelos outros. Ser notado e reconhecido é um elemento motivador às violências espetacularizadas, uma vez que ficar em evidência

potencializa as relações e o sentimento de pertença ou aceitação da tribo. De acordo com os entrevistados, a calçada é o palco propício para isso.

Ao contrário da violência como espetáculo, identifico a violência se manifestando de forma discreta, como um acontecimento clandestino. Nesse principal cenário, o banheiro é o palco adequado para aquela violência trabalhada na descrição, no anonimato. Esse espaço subterrâneo não ameniza as possibilidades de sofrimento que podem acontecer, mas oferece uma privacidade que a alimenta.

Por último, a violência discreta, sem plateia real, uma manifestação da pessoa e de seus conflitos, que se concretiza no próprio corpo através da automutilação. Vejo que o silenciamento por parte da escola, a falta de habilidade em lidar com os conflitos que surgem por parte dos profissionais e a ausência de oportunidade de os jovens serem ouvidos são gatilhos que potencializam a violência contra si.

As entrevistas me mostraram que, assim como existem na escola espaços oportunos para as manifestações de violência, os jovens identificam que também existem alvos. Suas percepções apontam para aqueles que se diferem esteticamente dos padrões impostos pela sociedade, que refletem também dentro da escola. Os jovens que se diferem do padrão são os que mais recebem a violência sob as mais variadas formas e a escola contribui para isso, principalmente quando não compreende as juventudes. Enquanto permanecer na escola um movimento de padronização voltado a um único modelo de juventude, sendo referenciado como o modelo certo e como o que dá certo, a escola estará muito mais voltada para contribuir com a violência do que para minorá-la.

Os jovens querem espaços que os recebam e reconheçam como eles são e a escola precisa aceitar que proporcionar esse reconhecimento não a enfraquecerá, pelo contrário. Entender que a horizontalidade das relações fortalece o respeito, o acolhimento, é se ver nas juventudes que lá estão. Dessa forma, por esse caminho, o estresse e a pressão de serem bons em tudo, que tanto os jovens como os demais integrantes do universo escolar sofrem, daria espaço para outros sentimentos contrários à violência. Essa cobrança excede a comparação, inferioriza, e a padronização anula o direito de serem como são e isso está muito presente nas narrativas.

Esta pesquisa revela fissuras existentes na escola que só foram percebidas pela oportunidade de fala de quem as vivenciou. Embora seu campo de pesquisa pertença a uma escola, seus dados ocupam considerações importantes para a educação e para educadores, assim como para as próximas pesquisas, voltadas para as juventudes e a violência escolar.

Acredito ter contribuído com novas perspectivas, voltadas para a compreensão do fenômeno da violência escolar e iluminando novas reflexões para futuros gestores e pesquisadores.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Programa de prevenção à violência nas escolas**: violência nas escolas. Buenos Aires: Flacso, 2015. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2015/08/Violencias-nas-Escolas.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violência nas escolas**: Brasília, DF: Unesco Brasil, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam *et al.* **Escolas inovadoras**: experiências bem-sucedidas em escolas públicas. Brasília: UNESCO, 2003.

AMORA, Antônio Soares. **Minidicionário Soares Amora da língua portuguesa**. 19. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

ARENDT, Hannah. **Da Violência**. Tradução de Maria Claudia Drummond. [S.l.: s.n.], 2004.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução de Estela dos Santos Abreu. 5. reimpr. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARROS, E. P. Michel Maffesoli: a pós-modernidade se orienta para “algo de anarquista”. **Revista da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da UFRGS**, v. 19, n. 2, jul.-dez. 2013.

BENJAMIN, W. Crítica da violência – Crítica do poder. *In*: **Documentos de cultura, documentos de barbárie**: escritos escolhidos. São Paulo: Cultrix: Editora da Universidade de São Paulo, 1986. p. 160-175.

BORGES, Olinda Mendes. **Caldas Novas (GO): turismo e fragmentação socioespacial (1970-2005)**. 2005. 154 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

BOTO, Carlota. A liturgia da escola moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos. **História e Educação**, Porto Alegre, v. 18, n. 44, p. 99-127, set.-dez. 2014.

BOURDIEU, P. A dominação masculina. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

CASSIMIRO, Dimas. A violência na escola. **Recanto das Letras**, 6 de junho de 2008. Disponível em: <http://recantodasletras.uol.com.br/discursos/1022770>. Acesso em: 20 set. 2020.

CAVALCANTI, L. S. **A geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. 16. ed. Campinas: Papirus, 2010.

CHARLOT, B. **A violência na escola**: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 4, p. 432-442, jul.-dez. 2002.

CHAUÍ, M. **Uma ideologia perversa**. Folha de São Paulo, Caderno *Mais*, 14 de março de 1999.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. 4. ed. rev. E atual. de acordo com a nova ortografia. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

DAYRELL, Juarez. **A escola “faz” as Juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>. Acesso em: 12 nov. 2021.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set.-dez. 2003.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola? *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014. p. 101-133.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Industrial de Inovação Tecnológica 2000**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Unesp, 1991.

GROPPO, L. A. Teorias pós-críticas da juventude: juvenilização, tribalismo e socialização ativa. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 13, n. 2, p. 567-579, 2015.

GROPPO, L. A. **Juventudes: sociologia, cultura e movimentos**. Alfenas: Universidade Federal de Alfenas, 2016.

MANNHEIM, Karl. **Karl Mannheim: um pioneiro da Sociologia da Juventude**. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, XIII., 2007, Recife. **Anais [...]**. Recife: [s.n.], 2007. Disponível em: [http://www.sbsociologia.com.br/congresso\\_v02/papers/gt26%20sociologia%20da%20inf%20e%20a2ncia%20e%20juventude/](http://www.sbsociologia.com.br/congresso_v02/papers/gt26%20sociologia%20da%20inf%20e%20a2ncia%20e%20juventude/). Acesso em: 4 nov. 2021.

MAFFESOLI, M. **O conhecimento comum** – compêndio de sociologia compreensiva. Tradução de Aluizio Ramos Trinta. São Paulo: Editora brasiliense, 1988.

MAFFESOLI, M. **O conhecimento comum: compêndio de Sociologia Compreensiva**. Tradução de Aluizio Ramos Trinta. Porto Alegre: Editora Meridional, 2007.

MAFFESOLI, M. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária: Gen, 2018.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

MAFFESOLI, M. **Saturação**. Tradução de Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras: Fundação Itaú, 2010.

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

PALLADINO, V. O que é parkour? **Superinteressante**, 22 out. 2018. Disponível em: <https://super.abril.com.br/historia/o-que-e-parkour>. Acesso em: 6 set. 2020.

PAVIANI, J. Conceitos e formas de violência. *In*: MODENA, M. R. (org.). **Conceitos e formas de violência**. Caxias do Sul: Educs, 2016. p. 8-20.

PRIOTTO, Elis Palma. **Violência escolar: da escolar, na escola e contra a escola**. [S.l.: s.n.], 2008. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/108\\_53.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/108_53.pdf). Acesso em: 13 nov. 2021.

SILVA; L. F.; OLIVEIRA, L. O papel da violência simbólica na sociedade por Pierre Bourdieu. **Revista Faculdade Santo Agostinho**, Teresina, v. 14, n. 3, art. 9, p. 160-174, maio/jun. 2017.

## APÊNDICE A – INSTRUMENTO 1: QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

Informações para o(a) participante voluntário(a):

Você está sendo convidado(a) a responder este questionário, que faz parte da coleta de dados da pesquisa: “A violência escolar na perspectiva das juventudes de Caldas Novas-GO”, sob a responsabilidade da pesquisadora Juliana Carrijo Naves Fernandes, da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão.

Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos:

a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza; b) você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso; c) sua identidade será mantida em sigilo; d) caso você queira, poderá ser informado(a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Em caso de dúvidas, pode ligar para o telefone (64) 99216-8381, inclusive a cobrar.

Data de realização \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

### Bloco I: Perfil dos jovens matriculados.

Nome: \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_

Telefone ( ) \_\_\_\_\_ e-mail \_\_\_\_\_

Se tiver redes sociais, como é sua identificação no:

Facebook: \_\_\_\_\_

Instagram: \_\_\_\_\_

Twitter: \_\_\_\_\_

Outros: \_\_\_\_\_

Não possuo rede social.

1 – Sexo:

masculino

feminino

2 – Identidade de Gênero:

Transgênero (nasce homem ou mulher, mas se sente nascido em um corpo errado)

Hétero (relaciona-se com o sexo oposto)

Gay (relaciona-se com o mesmo sexo)

- Bissexual (relaciona-se com ambos os sexos)
- Queer (não se limita a nenhuma nomenclatura e está aberto(a) a se relacionarem com diversos gêneros)

Outro \_\_\_\_\_

Não concordo com a ideia de identidade de gênero.

3 – De acordo com as referências do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), como você se vê:

Amarelo/a

Branco/a

Pardo/a

Branco/a

Negro/a

Indígena

4 – Segue alguma religião ou frequenta algum culto?

Sim. Qual? \_\_\_\_\_

Não. Não me identifico com nenhuma religião.

Sou ateu.

5 – Em qual cidade você nasceu?

---

6 – Em qual estado?

---

7 – A quanto tempo você mora em Caldas Novas?

---

8 – Quanto tempo você estuda nesta escola?

Menos de um ano

De um a dois anos

De dois a quatro anos

9 – Você mora a qual distância da escola:

A poucas quadras de distância

De um a três quilômetro de distância

Mais de três quilômetros de distância

10 – Qual é o rendimento médio mensal familiar, ou seja, o total da renda de todos, dividido pelo número de pessoas que moram na sua casa.  Menos de 1 salário-mínimo

De um a dois salários-mínimos

Mais de três salários-mínimos

11 – Quantas pessoas moram na sua casa, incluindo você:

duas

três

quatro

cinco

de cinco a dez

12 – Você trabalha?

Sim, informalmente

Sim, Jovem Aprendiz

Não

Às vezes

13 – O que você gosta de fazer nos finais de semana:

---

---

---

14 – À noite você:

Gosta da balada, festas e locais públicos.

Gosto de ir para a casa de amigos.

Prefiro ficar em casa com minha família.

Fico “maratonando” séries ou assistindo filmes.

Passo a noite toda jogando.

Outra: \_\_\_\_\_

15 – Em relação à bebida alcoólica:

Não bebo.

Bebo socialmente.

Geralmente me reúno com meus amigos/as em um lugar mais reservado para beber antes de sair.

16 – A qual desses agrupamentos você pertence? Marque em quantas quiser  Funkeiro/a

Gamers/Otakus

Rebelde

Nerds/Estudioso/a

- Popular
- Sertanejo/a
- Esportista
- Roqueiro
- Religioso/a
- Skatistas
- Ambientalistas
- Militantes
- Pitboy
- Gótico
- Hip hop
- Hippies
- Otakus
- Geeks
- Cosplayers
- Outro: \_\_\_\_\_

17 – Já passou por algum tratamento psicológico?

- Sim
- Não

18 – Toma alguma medicação controlada?

- Sim
- Não

## **Bloco II: sobre a violência na sociedade**

1 – Acha a cidade em que mora:

- Nada violenta
- Pouco violenta
- Muito violenta

2 – Considera o seu bairro:

- Nada violento
- Pouco violento
- Muito violento

3 – Na sua opinião, o que mais produz a violência? Escolha até três alternativas que você considera as principais:

- Preconceito
- Drogas
- Religião
- Desigualdade social
- Redes sociais
- Intolerância
- Machismo

4 – Nas proximidades da escola você considera:

- Muito violento
- Violento
- Pouco violento
- Não existe violência

5 – Em caso afirmativo (que considere violento os arredores da escola), marque o que você sabe que já ocorreu ou presenciou:

- Roubo/Furto
- Agressões físicas
- Assassinato
- Ameaça
- Bullying
- Agressões verbais

6 – Nas proximidades da escola você considera:

- Muito violento
- Violento
- Pouco violento
- Não existe violência

7 – Você considera as redes sociais um lugar que produz violência? Justifique sua resposta:

---

---

---

---

### **Bloco III: Sobre a violência escolar**

1 – Marque as ocorrências que você já viu em sua escola levando em consideração os últimos 12 meses (pode ser marcado mais de uma alternativa):

- Ação de Gangues
- Ameaças
- Agressão Física
- Agressão verbal
- Bullying
- Cyberbullying (ameaçar, zoar ou xingar pela internet)
- Depredações
- Pichação
- Porte de arma branca
- Porte de arma de fogo
- Roubos e furtos
- Tráfico de drogas (Que tipo de droga: \_\_\_\_\_)
- Uso de bebida Alcoólica
- Uso de cigarro
- Uso de drogas ilícitas
- Violências sexuais
- Xingamentos
- Discriminação (Qual tipo de discriminação? \_\_\_\_\_)

2 – O que mais lhe incomoda na escola:

- Agressão Física
- Agressão verbal
- Ameaças
- Armas
- Brigas
- Furto ou roubo
- Grupos/gangues
- Invasão de pessoas estranhas que adentram a escola
- Professores
- Diretor
- Polícia
- Outros alunos
- Traficantes
- Discriminação
- Bullying

Outros (Quais? \_\_\_\_\_)

3 – Quais são os locais dentro da escola nos quais você percebe que ocorrem os atos acima citados, levando em consideração os últimos 12 meses:  Banheiros

Corredores

Pátios

Quadra

Sala de aula

Na calçada, no horário de entrada

Na calçada, no horário de saída

4 – Você já foi agredido na escola?

Nunca fui agredido/a

Sim, já fui agredido/a verbalmente

Sim, já fui agredido/a fisicamente

Já sofri ameaça

Já fui furtado/a

Já sofri violência sexual

Já sofri bullying

5 – Pensando os últimos 12 meses, já sofreu algum tipo de discriminação:

Nunca sofri

Sim, pelo lugar que moro

Sim, pela minha aparência física

Sim, pela minha raça

Sim, pela minha religião

Sim, pela minha orientação sexual

Sim, por ser homem/mulher

Sim, pela minha preferência política

Sim, por outro motivo (Qual? \_\_\_\_\_)

6 – Se você já foi agredido, marque por quem:

Outros alunos

Por professor

Pelo diretor

Funcionário da escola

Pessoas de fora da escola

Por outras

7 – Você já cometeu algum tipo desses atos?

Ameaça

Agressão Física

Agressão verbal

Bullying

Cyberbullying (ameaçar, zoar ou xingar pela internet)

Depredação

Pichação

Porte de arma branca

Porte de arma de fogo

Roubos e furtos

Tráfico de drogas (Que tipo de droga: \_\_\_\_\_)

Uso de bebida Alcoólica

Uso de cigarro

Uso de drogas ilícitas

Violências sexuais

Xingamentos

Discriminação (Qual tipo de discriminação? \_\_\_\_\_)

Automutilação

8 – Quando você vê algum tipo de violência, o que você faz?

Fala com o diretor

Fala com um professor

Não faz nada e se cala

9 – Se você já sofreu algum tipo de violência, o que você fez:

Falou com o diretor

Falou com algum professor

Revidou sozinho

Revidou com ajuda de amigos

Não fez nada e se calou

Se automutilou

10 – Que tipo de providência a escola toma quando é informada sobre as agressões:

Aplica punições como advertência e suspensão

Chama a polícia

- Chama os responsáveis
- Transfere o responsável pela agressão
- Encaminha ao conselho escolar
- Não toma providência

11 – Você já presenciou na escola alguma punição que achou injusta? Se a resposta foi afirmativa, conte como foi: (Não precisa citar nomes)

---

---

---

---

---

---

12 – Você acha que existe algum fator na escola que contribui para a violência?

---

---

---

13 – Qual ação você faria para reduzir a violência na sua escola?

---

---

---

---

14 – Você possui alguém como referência na sua vida? Justifique sua resposta.

---

---

---

---

15 – Você já praticou algum tipo de violência sem ter justificativa para tal ação, apenas teve uma vontade sem motivos e a praticou?

Sim  Não

16 – Você está aberto a conversar mais sobre o assunto? Por quê?

---



quais foram e qual é o sentimento que despertou em você. Nessa hora, houve a intervenção de alguém?

Importa-nos saber se você já esteve envolvido em algum episódio de violência aqui na escola e os participantes. Como foi a sua participação? Conte-nos como foi o início, ou seja, o que você acha que levou a chegar ao fato. Na sua percepção, há fatores que contribuem para a escola ser violenta? Na sua visão, há maneiras de evitar a violência na escola? Como você faria?