

**Liliana Martino Bertola Queiroz**

**As Representações Sociais de Jovens de Classe A Sobre a  
Violência e a Relação Violência e Escola: Um Estudo de Caso com Alunos  
do Ensino Médio de Uma Escola da Rede Particular de Belo Horizonte-MG.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Sandra Pereira Tosta

Belo Horizonte  
2009

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Liliana Martino Bertola Queiroz

As Representações Sociais de Jovens de Classe A Sobre a Violência e a Relação Violência e Escola: Um Estudo de Caso com Alunos do Ensino Médio de Uma Escola da Rede Particular de Belo Horizonte-MG.

Dissertação apresentada ao Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Educação do Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais,  
Belo Horizonte, 2009.

**Sandra de Fátima Pereira Tosta**

---

PROF.<sup>a</sup> DR.<sup>a</sup>. Sandra de Fátima Pereira Tosta – PUC Minas (orientadora)

**Magali de Castro**

---

PROF.<sup>a</sup>. DR.<sup>a</sup>. Magali de Castro – PUC Minas

**Luiz Alberto Oliveira Gonçalves**

---

PROF. Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves – UFMG

## FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Q3r Queiroz, Liliana Martino Bertola  
As representações sociais de jovens de classe A sobre a violência e a relação violência e escola: um estudo de caso com alunos do ensino médio de uma escola da rede particular de Belo Horizonte – MG / Liliana Martino Bertola Queiroz. Belo Horizonte, 2009.  
147f. : Il.

Orientador: Sandra de Fátima Pereira Tosta  
Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Representações sociais. 2. Violência. 3. Jovens - Classe alta. 4. Escolas particulares – Belo Horizonte (MG). I. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Título.

CDU: 373-058.317

Dedico esta dissertação:

A Deus que me fez sentir sua presença e força em cada passo desse caminhar;

Aos meus pais, Mário e Lílian pela minha vida e pelo exemplo de persistência frente aos desafios;

À minha avó Zita, que eu perdi durante esse percurso, mas que estará sempre em meu coração;

Ao meu irmão que sempre se fez presente mesmo distante;

Ao Jaime pelos bons momentos compartilhados, pelo imenso amor a mim dedicado, pelo companheirismo, pelo carinho e pelas filhas maravilhosas;

Às minhas três filhas Camila (Mila), Carina (Nina) e Carolina (Carol) por não terem desistido de mim, mesmo com tanta ausência;

## Agradecimentos

À professora Dr<sup>a</sup>. Sandra de Fátima Pereira Tosta por caminhar comigo e contribuir para um crescimento acadêmico e pessoal através de uma orientação franca, firme, exigente e ao mesmo tempo paciente e terna;

Ao professor Dr. Carlos Roberto Jamil Cury pelo apoio, pela confiança, por me escutar sempre de forma tão atenciosa e pelas indicações de leituras que me levaram a construir novos olhares;

Aos colegas do mestrado pelo tempo juntos onde compartilhamos aulas, leituras e boas idéias;

Às colegas e amigas Márcia Antonia e Patrícia Dias por partilharem comigo muito mais do que o mestrado;

À Sirlene, minha secretária, que ao longo desses oito anos de convivência tornou-se tão importante quanto uma irmã que eu gostaria muito de ter tido e não tive;

À tia Lúcia que foi para mim uma segunda mãe, sempre confiou e acreditou em meus projetos;

Ao tio Otacílio que, pela doçura e carinho dedicados a mim durante uma vida inteira, provou que nem sempre os laços sanguíneos são os mais importantes;

Ao amigo Ronaldo que me incentivou e encorajou a investir nesse projeto;

Ao amigo Marcelo pelo socorro dado para revisar e finalizar esse trabalho.

Ao Flávio, Bianco e Binho meus “irmãos do coração”. Nunca esquecerei tudo o que vivemos juntos desde a tenra infância até os dias de hoje;

Aos funcionários do Programa de Mestrado em Educação da PUCMINAS pela competência, atenção e respeito com que sempre me atenderam;

À direção, supervisão, professores e funcionários do Colégio Vênus por abrirem suas portas, pela atenção e receptividade em viabilizar minha pesquisa;

E aos alunos do Colégio Vênus pela disponibilidade em participar das etapas de construção desta pesquisa.

## “JUVENTUDE DE HOJE?”

Nossa juventude adora o luxo, é mal educada, caçoa da autoridade, e não tem o menor respeito com os mais velhos. Nossos filhos hoje são verdadeiros tiranos, eles não se levantam quando uma pessoa idosa entra, respondem aos seus pais e são simplesmente maus.

Sócrates, século V a.C.

Não tenho mais esperança no futuro de nosso país se a juventude de hoje tomar o poder amanhã. Porque essa juventude é insuportável, desenfreada, simplesmente horrível.

Hesíodo, século VIII a.C.

Nosso mundo atingiu seu ponto crítico. Os filhos não ouvem mais seus pais, o fim do mundo não pode estar muito longe.

Sacerdote egípcio, século 21 a.C.

## RESUMO

Esta dissertação consiste em um Estudo de Caso sobre as Representações Sociais de violência e violência na escola, construídas por jovens do Ensino Médio pertencentes à classe A, matriculados e regularmente freqüentes em uma escola da rede particular de Belo Horizonte, Minas Gerais. O objetivo foi registrar e interpretar as representações sociais de violência e da relação violência e escola construídas por esses jovens utilizando a teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici e também a contribuição de outros autores como Denise Jodelet e Mary Jane Spink. Sobre a violência abordou-se, principalmente, dentre outros, as idéias de Michel Maffesoli. O Estudo de caso realizado empregou como técnica de coleta de dados a observação livre e rodas de conversa com as turmas do Ensino Médio, do 1º ao 3º ano, da referida escola, aqui denominada de Vênus.

Os resultados da pesquisa mostram que é inegável a importância da instituição escola na vida dos jovens pesquisados, que a escola que freqüentam não é vista como violenta, mas como um espaço, dentre outros, que abriga algumas atitudes que dizem da violência. As principais representações construídas pelos sujeitos dizem respeito às formas simbólicas de violência e referem-se, principalmente, à organização dos processos escolares. As formas mais explícitas e mais graves de violência foram abordadas nas falas dos sujeitos pesquisados referindo-se a outros contextos que não o da escola. A principal representação encontrada e que pode ser considerada como o núcleo central das representações dos jovens é a “violência da escola para com os alunos” no tocante aos seus processos pedagógicos, principalmente aqueles considerados por eles, em que os aspectos administrativos esbarram no pedagógico prejudicando as “negociações” entre educando e educador, nos processos de aprendizagem.

Palavras-chave: representações sociais; violência; jovens de classe A; escola particular.



## ABSTRACT

This dissertation accomplished a Case Study in an institution of private study on the social representations of violence. The researched subjects were economically favored young people in High School. Its objective was to register and to interpret the social representations of violence and the school-violence relation constructed by these young people using the theory of social representations by Serge Moscovici and the contribution of other authors such as Denise Jodelet and Mary Jane Spink. On violence, it was approached, mainly, but amongst others, the ideas of Michel Maffesoli. The study used, as its data collection, free observation and many recordings of conversation rounds with groups in High School, from the 9<sup>th</sup> to the 11<sup>th</sup> year.

The results of the research show the importance of the institution in the lives of the researched group. The school they attend is not perceived as violent, but as a space, among others, which holds some attitudes in relation to violence. The main representations built by the subjects refer to the symbolic forms of violence defended mainly by Pierre Bourdieu. These symbolic forms refer to the organization of school processes. The most explicit and grave forms of violence were not mentioned in the speakings of the researched subjects. When they were, they referred to contexts other than the school. The main representation found, considered the central nucleus of the representations of the young people, is the school violence towards the students in its pedagogical processes, mainly those considered aspects in which administrative aspects meets the pedagogical one, harming the “negotiations” between educating and educator.

Key-words: representations of violence; young students of economically favored classrooms; school of the private net of education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: caricatura de 1849 retratando a punição	55
Figura 2 - Ratio Studiorum	56
Figura 3 - Modelo Panóptico	58
Figura 4: O Nascimento de Vênus de Sandro Botticelli	80
Figura 5: Visão atual do Colégio Vênus (MG)	81
Figura 6: Visão atual do Colégio por outro ângulo	82
Figura 7: Horta da Educação Infantil em 2008	84
Figura 8: Dependências da Educação Infantil 2006	85
Figura 9: Sala ambiente da Educação Infantil	85
Figura 10: Na parede da recepção. Os certificados de qualidade da escola	86
Figura 11: Uma das quatro entradas do Colégio Vênus	87
Figura 12: foto de uma das portas das salas de aula	88
Figura 13: Uma das salas de aula do Ensino Médio	89
Figura 14 – Faces da representação social	104
Figura 15: representação física das rodas de conversa	113
Figura 16 - Rodas de conversa	118
Figura 17 - As interseções das rodas de conversa	120
Figura 18 - Concepção responsiva de aprendizagem	137
Figura 19 - Concepção construtivista de aprendizagem	138

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Brasil – Composição do total de mortes por causas externas na faixa etária de 15 a 24 anos - em %.	43
Tabela 2: Brasil – Evolução do coeficiente de mortalidade por homicídio por 100 mil habitantes na faixa etária de 15 a 24 anos por grandes regiões geográficas.	45

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Brasil – Composição do total de mortes por causas externas na faixa etária de 15 a 24 anos - em %.	43
Gráfico 2: Brasil – Participação da faixa etária de 15 a 24 anos no total de mortes por homicídios (em %).	44
Gráfico 3: Brasil – Evolução do coeficiente de mortalidade por homicídio por 100 mil habitantes na faixa etária de 15 a 24 anos por grades regiões geográficas.	44

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Classificação do Brasil quanto às classes sociais	47
Quadro 2: Distribuição dos alunos do Ensino Médio quanto ao sexo e à faixa etária.	111
Quadro 3: Categorias de violência abordadas nas rodas de conversa pelos alunos do Ensino Médio (categorias consideradas mais gerais).	121
Quadro 4: As principais categorias de violência abordadas nas rodas de conversa pelos alunos do Ensino Médio (categorias consideradas como sendo da escola para com o aluno).	122

## LISTA DE SIGLAS

BOPE – Batalhão de Operações Especiais da Polícia Militar  
CNPq – Conselho Nacional de Pesquisas  
CTI – Centro de Terapia Intensiva  
DECAE – Departamento de Ciências Aplicadas à Educação  
EDUC – Educação e Culturas  
FAE – Faculdade de Educação  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IPCA – Índice de Preço ao Consumidor Ampliado  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PMSP – Polícia Militar de São Paulo  
PUC Minas – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais  
SDTS – Secretaria do Desenvolvimento Trabalho e Solidariedade  
SIM-MS – Sistema de Informação sobre Mortalidade – Ministério da Saúde  
SINPRO – Sindicato dos Professores  
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>1.1 No Mestrado em Educação.....</b>	<b>22</b>
<b>1.2 Construindo a pergunta de partida.....</b>	<b>25</b>
<b>1.3 Indicativos do envolvimento de jovens da Classe Média com a violência ..</b>	<b>27</b>
<b>1.4 Caminhos da Pesquisa.....</b>	<b>34</b>
<b>2 O PROBLEMA E SUA CONSTRUÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA.....</b>	<b>39</b>
<b>2.1 Dialogando sobre a violência.....</b>	<b>48</b>
<b>2.2 Apontamentos sobre violência e escola .....</b>	<b>54</b>
<b>2.3. Reflexões sobre a conexão violência e jovens estudantes de classe A.....</b>	<b>61</b>
<b>2.4 As Representações Sociais: uma escolha teórica e metodológica.....</b>	<b>64</b>
<b>2.5. O Estudo de Caso.....</b>	<b>72</b>
<b>2.6 Procedimentos Metodológicos .....</b>	<b>75</b>
<b>3 EM BUSCA DE UMA ESCOLA .....</b>	<b>77</b>
<b>3.1 Critérios para a escolha da escola.....</b>	<b>77</b>
<b>3.2 A Escola Pesquisada .....</b>	<b>80</b>
<b>3.3 Aspectos históricos e projetos desenvolvidos no Colégio Vênus .....</b>	<b>92</b>
<b>3.4 Um perfil dos jovens alunos pesquisados.....</b>	<b>101</b>
<b>4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA VIOLÊNCIA.....</b>	<b>103</b>
<b>4.1 Os jovens alunos.....</b>	<b>105</b>
<b>4.2 A coleta de dados.....</b>	<b>111</b>
<b>4.3 Ancorando e objetivando a “violência de fora”.....</b>	<b>124</b>
<b>4.4 Ancorando e objetivando a “violência de dentro e de fora”.....</b>	<b>124</b>

<b>4.5 Ancorando e objetivando a “violência de dentro” .....</b>	<b>125</b>
<b>4.6 Ancorando e objetivando a “Violência na escola e da escola”</b>	<b>129</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS. ....</b>	<b>140</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>143</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>146</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Mãos dadas

Não serei o poeta de um mundo caduco.  
 Também não Cantarei o mundo futuro.  
 Estou preso à vida e olho os meus companheiros.  
 Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.  
 Entre eles considero a enorme **realidade**.  
 O **presente** é tão grande, não nos afastemos.  
 Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.  
 Não serei o cantor de uma mulher, de uma história.  
 Não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem  
 vista da janela, não distribuirei entorpecentes  
 ou cartas de suicida,  
 não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins.  
 O tempo é minha matéria, **o tempo presente,**  
**os homens presentes,**  
**a vida presente.**

(Carlos Drummond de Andrade)

Sou pedagoga de formação e raiz, cresci “respirando escola” em meio a tios e tias professores e professoras; a primeira escola Raul de Leoni em Viçosa, pertencia ao tio “Chico”, a primeira professora tia “Zezé”, irmã de minha mãe. Ali aprendi as primeiras letras e também a alimentar um sonho, o de ser educadora. De lá pra cá foi uma longa jornada regada a erros e acertos, vitórias e derrotas e também desvios; de técnica em eletrônica ao Mestrado em Educação foi uma longa estrada entremeada pelo magistério, a Pedagogia e dois processos seletivos consecutivos na PucMinas.

Iniciei minha carreira como educadora no ano de 1991 na Educação infantil, período de muitos e ricos diálogos com Piaget, Vygotsky, Wallon, Paulo Freire, Emília Ferrero entre outros tantos, em que a teoria sócio construtivista estava sendo estudada e aplicada a “todo vapor”, principalmente na pré-escola. Essa atuação estendeu-se até o Ensino Médio. Desde então venho participando das atividades da escola como professora, supervisora e orientadora educacional e principalmente na elaboração de projetos educacionais.

Até o ano de 2001 eu estava apenas na sala de aula, como professora, em princípio na Educação Infantil e depois no Ensino Fundamental I e II. No ano de 2002 passei a atuar somente na Supervisão e orientação educacional em uma escola da rede privada de ensino onde eu acompanhava todas as turmas desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental I e II.

Logo meu trabalho na supervisão se estendeu até o Ensino Médio e no decorrer dessa experiência dediquei-me principalmente a elaborar e acompanhar projetos que se destinavam especialmente a essa modalidade, que sempre, ou quase sempre, “minava” nossas energias no sentido de estarmos buscando respostas para algumas atitudes que necessitavam da nossa intervenção, dentre elas aquelas que eram consideradas pela escola como violentas ou que geravam violência.

Até 2006, último ano em que fiquei na escola, presenciei situações e atitudes praticadas pelos alunos, principalmente os do Ensino Fundamental II e o Médio, que convidavam à reflexão e à compreensão para nelas poder intervir com mais segurança. Dentre essas atitudes destaco a agressividade nas relações entre os alunos e contra professores, além de atos de depredação ao espaço físico da escola.

Tais atitudes - vistas naquele tempo pela minha ótica como violentas -, chamavam a atenção pelo fato de serem de difícil explicação, considerando que os alunos pertenciam a famílias bem estruturadas economicamente e que, em princípio, não teriam um motivo para se envolver na prática de atos violentos. Porém, o envolvimento desses jovens em atitudes dessa natureza era recorrente.

Alguns fatos ocorridos no ano de 2006 ilustram atitudes que, do meu ponto de vista, configuravam algum tipo de violência. Freqüentemente, eu recebia queixa de que algum aluno tivera o seu material violado, um objeto desaparecido, dentre os quais o celular era o mais comum. Sendo que, praticamente, todos os alunos da escola possuíam celular, o que revestia tal feito de certa curiosidade. Se todos o possuíam, porque os aparelhos de uns e outros sumiam?

A escola disponibilizava escaninhos, de uso facultativo pelos alunos, que por vezes tinham suas portas amassadas por chutes e murros ou eram arrombados e o material no seu interior era danificado. Livros eram rasgados, amassados ou molhados. Pelo menos duas vezes por semana havia alguma queixa acerca de estragos em algum dos escaninhos, foi o que pude perceber com certa freqüência durante o período de supervisão.

Os banheiros também eram alvo de depredação, os alunos faziam bolinhas com papel higiênico molhado e jogavam no teto, jogavam rolos inteiros de papel higiênico dentro do vaso e pichavam espelhos e azulejos com o que considerávamos palavrões.

Nos intervalos das aulas recebíamos reclamações de que alunos do Ensino Médio ficavam perto dos bebedouros aguardando algum aluno de 5ª à 8ª série beber água para empurrá-lo contra o bebedouro. Quase sempre o aluno empurrado se machucava, pois não estava esperando pelo ato e batia os lábios com força no equipamento, cortando-os.

O prédio da escola era composto por quatro andares e não possuía elevador até o ano de 2006. Por isso, as escadas eram cenário de atitudes que, no meu entendimento, também configuravam violência. Durante os horários de entrada, saída e intervalos, os alunos, de modo geral, inclusive os do Ensino Médio, colocavam os pés na frente para que outros pudessem tropeçar e empurravam os

menores que estivessem descendo. Agrediam dando “Pedala Robinho<sup>1</sup>” nos colegas menores e usavam de apelidos pejorativos para se dirigirem aos de outras turmas.

Os apelidos, geralmente, referiam-se a algum aspecto físico, o que constrangia os alunos alvos perante os demais. Alguns deles iam até a minha sala e reclamavam, o que era positivo, pois podíamos intervir de alguma forma. O que incomodava era saber que outros, os mais tímidos ou talvez aqueles que tivessem medo das ameaças dos maiores, podiam sofrer esse tipo de violência, chamada de bullying<sup>2</sup> pelos estudiosos do assunto e permanecessem calados.

Tivemos um episódio em que os espelhos das tomadas de todos os andares foram desparafusados e jogados no telhado de uma casa que ficava ao lado da escola. A direção juntamente com a supervisão, passou de sala em sala investigando sobre a identidade do autor ou dos autores. Um dos alunos acabou confessando e a direção foi com ele até a casa vizinha, pediu que ele recuperasse os espelhos, os lavasse e recolocasse nos lugares.

Os professores também eram atingidos pela agressão verbal e muitos deles se dirigiam a mim explicitando falas como: “meu pai é que garante o seu salário, então você tem que explicar de novo sim, mesmo que eu tenha conversado e atrapalhado”. Ou então insinuações em forma de brincadeira e ao mesmo tempo de ameaça: “cuidado professor, já tiramos alguns professores da escola por não estarem agradando, você pode ser o próximo!”.

A escola não era conivente com essas falas e fatos como o registrado anteriormente, a direção procurava conversar com o aluno ou turma que tinha esse

---

<sup>1</sup> Pedala Robinho era um termo usado pelos alunos buscando denominar um forte tapa dado na altura da nuca de outro colega.

<sup>2</sup> Bullying é uma expressão norte americana sem tradução literal para o Português que diz dos apelidos pejorativos dirigidos normalmente a algum aspecto físico do qual a pessoa não gosta. Esse tipo de violência tem sido cada vez mais comum nas escolas e tem provocado desconforto e em casos extremos até mesmo homicídios e suicídios.

tipo de atitude para saber qual era o motivo e exigia respeito para com a pessoa do professor. O fato é que parecia haver por parte de algumas famílias, poucas na época, uma conduta que talvez encorajasse o uso dessas falas. Notava-se nas conversas com os responsáveis um tom de naturalidade ou “naturalizador” acerca do conteúdo das agressões, principalmente em relação aos professores. Agiam muitas vezes como se nós, da supervisão, estivéssemos impondo uma seriedade, uma gravidade descabida a uma fala, que na visão desses pais, era “normal” e “própria de jovens e adolescentes”.

Para todas as atitudes descritas, havia uma preocupação por parte da escola em aplicar uma sanção coerente, por reciprocidade, como foi feito no caso dos espelhos das tomadas. Após qualquer sanção que a escola aplicasse, a família ou responsável pelo aluno era comunicada. Quando se tratava de um caso mais grave, a família era chamada a resolver a questão juntamente com a equipe pedagógica.

Essas experiências como supervisora e, em especial, como supervisora do Ensino Médio, fizeram com que eu começasse a indagar sobre as dificuldades de os educadores de lidarem com os jovens, principalmente com o seu caráter desviante. Melhor dizendo, percebi o quanto era difícil para os educadores das escolas em que eu trabalhei, e, em especial da última à que me referi, entenderem e interpretar certas atitudes, consideradas por eles inadmissíveis, principalmente pelo fato de os jovens da referida escola possuírem uma condição financeira favorável.

Incompreensão de nossa parte sobre violência envolvendo alunos de razoável poder aquisitivo e que pode ser explicitada por Gilmar Rocha (2008) que analisa a personificação do medo, que faz de alguns vítimas e de outros algozes. Para Rocha é comum se associar o papel de algozes aos pobres, aos negros, aos jovens da periferia, aos marginalizados. Esses, devido às estatísticas atuais, são normalmente apontados como principal alvo dos crimes de homicídios. Fato que

pode ser comprovado por Abramovay et ali (2002) sobre a vulnerabilidade social<sup>3</sup>. Rocha ainda nos alerta que algumas pesquisas apontam para o fato de que a simples presença de indivíduos que correspondam ao estereótipo acima é suficiente para que as pessoas sintam medo e os relacione à violência.

Essa noção estereotipada da violência ligada à pobreza, ao analfabetismo, à periferia, aos negros, enfim, àqueles indivíduos considerados em situação de desvantagem social, parece estar presente na visão de grande parte das pessoas inclusive nós, professores, e, em certa medida, pode explicar o espanto que as ações praticadas pelos alunos da escola em que eu trabalhei nos causavam. Como decorrência dessa visão ficava difícil associar a violência àqueles que, em princípio, não teriam razões para praticá-la, ou seja, àqueles que não estão em situação de vulnerabilidade, de desvantagem social.

Saindo do espaço restrito dessa escola, a verdade é que a violência está presente em todos os ambientes no nosso cotidiano. Mesmo que em alguns se manifeste com maior ou menor intensidade, é inegável que vivemos em um contexto social de medo, insegurança e agressividade que podem ser comprovados no dia-a-dia na cobertura da mídia e também em produções acadêmicas atuais: artigos, dissertações, teses, livros, além de projetos de iniciativa pública, privada e terceiro setor.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> O Brasil obteve aumento significativo de taxas de homicídios entre jovens pobres, segundo dados do Mapa da Violência II de 2002. Na população em geral [em 1998], só 8,7% dos óbitos devem-se ao que denominamos “violência conjunta” (homicídios, suicídios e acidentes de transporte). Já na população jovem em situação de vulnerabilidade social, essa categoria é responsável por mais da metade dos óbitos (52,3%).(WAISELFISZ apud ABRAMOVAY, 2002.p.59)  
O Brasil está classificado em 5ª posição de acordo com o MAPA da Violência II (2002), entre os países da América Latina com maior índice de violência na faixa etária de 15 a 25 anos de idade, entre jovens pobres. Esse índice chegou a 47,8% em 1998. ( WAISELFISZ apud ABRAMOVAY,2002.p.59).

<sup>4</sup> São exemplos desses projetos : Escola Aberta e Projeto Tambor – da Rede Municipal, Proerd- da Polícia Militar, Projeto Amigos BH – ONG.

## 1.1 No Mestrado em Educação

Ingressei no Mestrado em Educação da PUC-MINAS, em 2007, e minha pesquisa seria desenvolvida na linha de “Educação Cotidiano e Diferença Cultural”, sob a orientação da professora Sandra Pereira Tosta. Tão logo comecei o curso passei a freqüentar as reuniões do EDUC<sup>5</sup>. Nas reuniões ficou evidente que a quantidade de pesquisas realizadas na rede privada de ensino sobre o tema violência era muito reduzida, o que havia motivado uma parceria com o Sindicato dos Professores da Rede Particular de Ensino (SINPRO) e o EDUC em realizarem uma pesquisa sobre violência e vida de professor na rede particular, pesquisa já concluída , agora em 2009.

Através de algumas leituras anteriores ao Mestrado, dentre elas o livro Escola Galeras e Narcotráfico de Eloísa Guimarães (1998) e de outras posteriores, como o livro de Célia Marra sobre Violência Escolar (2007); pude perceber duas coisas: uma delas foi o fato de que grande parte dos livros e artigos aos quais tive acesso diziam da violência no espaço da escola pública, como é o caso dos dois trabalhos citados .

O primeiro pesquisou o envolvimento de duas escolas Municipais do Rio de Janeiro com três movimentos do seu entorno: o narcotráfico, as “galeras” (ou gangues juvenis) e os movimentos juvenis emergentes em torno dos quais se aglutinam os jovens da área pesquisada; e o segundo referiu-se a um Estudo de Caso em uma escola da rede Estadual de ensino, em Belo Horizonte, MG sobre as percepções de violência escolar pelos diversos atores que compõem a escola.

---

<sup>5</sup> EDUC- Educação e Culturas, grupo de pesquisa da PUC Minas, vinculado à linha de Pesquisa “Educação Cotidiano e Diferença Cultural”. O EDUC realizou em parceria com o SINPRO – Sindicato dos Professores da Rede Privada de Ensino uma pesquisa sobre Violência e Vida de Professor, concluída em março de 2009.

As diversas e demais leituras realizadas, levaram-me a constatar a ausência de estudos sobre a violência e também sobre a conjugação violência/escola, principalmente, na rede privada de ensino, o que pode ser atribuído ao fato de que as escolas, com medo de uma exposição e um possível prejuízo acerca de sua imagem junto ao público ao qual elas atendem, se recusam a abrir suas portas para a realização de pesquisas.

Essa situação já havia sido constatada pelo EDUC<sup>6</sup>, que, através de levantamento de literatura sobre a temática, concluiu:

✓ A insuficiência de pesquisas sobre violência na rede particular de Ensino;

✓ A falta de estudos que apontassem a perspectiva/ponto de vista do professor sobre a violência, inclusive nas pesquisas realizadas na rede pública;

Tratando do jovem, especificamente, são, também, insuficientes, ainda, os trabalhos acadêmicos que tematizam juventude e Educação. Uma pesquisa coordenada por Spósito (2000) fez um levantamento sobre o “Estado do Conhecimento de Juventude e Educação” em que foram considerados 8667 trabalhos acadêmicos compreendidos entre 1980 e 1998 e constatado que apenas 4,4% dessas produções focalizavam a temática juventude e educação. A questão se torna ainda mais séria se considerarmos estudos que tematizam juventude e educação em escolas da rede privada, a ausência é ainda maior, ou melhor, praticamente não há registros de pesquisas abordando essas escolas.

---

<sup>6</sup> A pesquisa feita pelo EDUC foi entre os anos de 2007 e 2008.



Assim, essa camada tão importante da sociedade, seja pela ampliação da população jovem no Brasil que pode ser constatada por estudos recentes como o de Madeira (1998) citado por Abramovay et ali (2002) em que o autor afirma que o país vive “uma onda jovem” e que estaríamos “vivendo um pico abrupto no número de jovens, cuja média de idade gira em torno de 17 anos” (MADEIRA apud ABRAMOVAY et ali, 2002.p.36) ou pelos problemas aos quais ela se encontra associada (direito ao voto, consumo, gravidez ,drogas, violência, etc.) parece pouco tematizada e pesquisada pela academia.

Ao fazer a revisão da literatura, considerando aquela realizada pelo EDUC, constatei que trabalhos que dizem do envolvimento de jovens das classes economicamente favorecidas compreendidos como alunos dentro da escola privada é insignificante, praticamente nulo. Tal constatação aponta para a necessidade e relevância social e científica de pesquisas que tenham essa parcela da população como tema. Principalmente se pensarmos no paradoxo que envolve esse contexto. De um lado um envolvimento crescente de jovens dessas classes com a violência – sendo evidenciados com maior frequência na mídia - de outro a falta de pesquisa sobre o fenômeno.

Essas constatações acima, a experiência como supervisora em uma escola da rede privada sobre a qual eu relatei ter vivenciado algumas atitudes que foram consideradas como violência pela maioria dos educadores e demais pessoas que compunham o quadro do colégio, a parceria do SINPRO com o EDUC juntamente com a revisão bibliografia sobre o assunto, através da qual pude encontrar trabalhos como o de Guimarães (1998), Gonçalves e Tosta (Orgs. 2008), Aquino (2002), Abramovay et ali (2002) Peralva (2000), entre outros, enfocando a violência, mas sempre dentro do espaço da escola pública, reforçaram ainda mais a intenção de investigar o universo da escola privada.

## 1.2 Construindo a indagação

Se é inegável a presença da violência em todos os ambientes, inclusive o escolar, haveria especificidades acerca da violência em relação ao ambiente escolar? Se a maioria dos trabalhos que tematizam a violência e juventude o fazem dentro de escolas da rede pública, o que haveria de diferente ou divergente nas instituições privadas. E, se a maioria das pesquisas que tematizam violência e juventude não o fazem do ponto de vista dos jovens, o que teriam eles a nos dizer dessa relação, ou melhor, dessa conjugação? Indo mais longe e mais perto do meu objeto, o que teriam os jovens das classes economicamente favorecidas a nos dizer sobre a conjugação violência escola.

A pretensão inicial era a de estudar as diversas formas de manifestação do fenômeno da violência buscando oferecer uma interpretação possível desse envolvimento crescente de jovens de classe média com o fenômeno. Para essa investigação fez-se necessária a demarcação conceitual tanto do termo violência, quanto do termo juventude, visto que ambos são polissêmicos e exigem do pesquisador uma escolha teórica e metodológica bastante consistente.

Para isso realizei várias leituras: Sposito et al (2000), Peralva (1997), Abramo (1997), Bourdieu (1983), entre outros, através das quais compreendi que pesquisar a juventude requer considerar o contexto social, econômico, histórico e cultural no qual ela está situada, daí a pergunta: de qual juventude e de qual violência falamos?

Apoiei-me em outras leituras como: Maffesoli (1987), Chauí (1999), Abramovay et ali (2002), Chesnais (1981), Peralva (2000), Pinheiro (1996), Bourdieu e Passeron (1970), Kehl (2002), Guimarães (1998), Marra (2007), Gonçalves e Tosta (Orgs. 2008), como autores que me permitiram compreender que a violência está e sempre esteve presente em todos os contextos sociais. Portanto, não se trata

de tentar neutralizá-la e domesticá-la teoricamente, trata-se sim, de interpretá-la buscando, de acordo com a premissa de Maffesoli, o seu caráter construtivo não só o destrutivo. Compreendi também que esse convívio “negociado” com a violência só é possível através da coletividade, só quando ela diz da coletividade é que pode ser vista como motor geracional de novas ordens sociais. Quando particularizada, torna-se uma força destrutiva que no dizer de Maffesoli “o que é luta de todos contra os outros, tende a se fragmentar em luta de cada um contra todos [ ]” (MAFFESOLI, 1987.p.18).

Acerca do paradoxo ordem, desordem, alienação, libertação, Rocha (2008) propõe uma reflexão importante em que ele recupera o pensamento de Jean Jacques Rousseau e a construção do medo na infância. Rousseau caracterizava o medo como sendo fruto da falta de contato com objetos de natureza diversa. Assim, esse autor propunha uma aproximação gradativa da criança com o objeto que causava o medo para que esse, o medo, fosse desaparecendo. Nessa perspectiva, tendo contato aos poucos, de longe, com aquilo que causava medo, como por exemplo animais repelentes, haveria o costume e a conseqüente perda do medo.

Ao refletir acerca dessa visão de combate ao medo através do contato com aquilo que o causa, Rocha alerta para a ambigüidade existente nessa idéia de Rousseau, se há de um lado a tentativa de se combater o medo através do convívio com o que o causa, de outro lado há o risco da naturalização dessas causas, o que pode tornar o convívio com o medo e a violência algo normal e naturalizado na sociedade, fato que dificultaria sua própria compreensão.

Posso afirmar que o pensamento de Rocha coincide, pelo menos em parte com o de Maffesoli, pois ambos acreditam que não é a ausência do medo e da violência que deveria ser perseguida e sim a visão do medo e da violência em sua dupla face, ou seja, se por um lado a presença deles pode causar a servidão, por outro, pode significar uma possibilidade de se criar, no dizer de Maffesoli, uma nova ordem social.

Rocha (2008) alerta ainda que o caráter de desestabilização social seria hoje o principal responsável por essa vontade de se negar o medo e a violência, pois, por um lado a desordem provoca o medo e por outro o excesso de ordem, ou seja, o totalitarismo também o provoca. Assim,

O medo, do ponto de vista da antropologia simbólica, não está restrito ao mundo das emoções, sendo pouco explorada sua dimensão cognitiva. Na verdade, onde há medo há sistema, pois é impossível compreender sua natureza e forma sem considerar um conjunto de elementos que sustentam o seu significado. Assim, falar de medo é falar de violência e risco, das relações entre ordem e desordem, dos conflitos entre a razão e a emoção, do sistema de oposição natureza/cultura. Muitas vezes visto como uma doença de nossa época, um mundo no qual tem predominado ausência de regras, valores e normas orquestrando a sociedade, o medo torna-se um fenômeno contagioso, transforma-se em pânico. (ROCHA in GONÇALVES; TOSTA, 2008, p.216).

### **1.3 Indicadores sobre o envolvimento de jovens da Classe Média com a violência**

As recentes pesquisas sobre a violência apontam para uma situação preocupante em relação ao envolvimento de jovens compreendidos na faixa etária de 15 a 24 anos com o fenômeno. As taxas crescentes de homicídios praticados nessa faixa etária são segundo dados da Polícia Militar (PM), quase sete vezes maior do que as taxas da população total. Esses dados podem ser observados e comprovados nos gráficos e tabelas construídas e registradas no capítulo II desta dissertação.

Porém, a maioria das pesquisas que tematizam o envolvimento de jovens com a prática de atitudes que dizem da violência o fazem referenciando-se aos jovens pertencentes às camadas mais pobres da sociedade, que de fato, são os que se encontram em situação de vulnerabilidade social causada pela ausência, segundo Miriam Abramovay et ali (2002), de acesso ao capital social existente.

Para essa autora a falta de acesso ou a dificuldade de acesso à saúde, à educação, ao lazer, à cultura entre outras desvantagens sociais, coloca esses jovens mais vulneráveis ao envolvimento com a violência. Todavia, Angelina Peralva (1997) diz ser insuficiente para os dias de hoje, a explicação da violência pelo viés da pobreza, do analfabetismo, daqueles que estão em situação de desvantagem.

Essa visão de Peralva é reiterada por algumas pesquisas, poucas, na verdade, mas que procuram desmistificar essa questão da violência vinculada à pobreza e à periferia. A visão desses autores, que procuram refletir acerca dessa desmistificação, a qual apresentarei abaixo, ao mesmo tempo em que sublinha o envolvimento de jovens de Classe Média com a violência, procura apontar suas possíveis causas.

Início com a apresentação dos resultados da pesquisa de Antônio Sérgio Spagnol doutor em sociologia pela USP, realizada em bairros de São Paulo Capital.

Spagnol pesquisou o envolvimento de jovens de 15 a 18 anos com a violência tanto em bairros da periferia quanto em outros considerados nobres. Para ele, é comum a associação da violência aos bairros da periferia da cidade. Porém, não foi isso que os resultados de sua pesquisa comprovaram, a prática da violência foi detectada tanto em bairros da periferia quanto nos bairros nobres da cidade.

Spagnol diz que ao contrário do que é veículo pelo senso comum, a maioria dos jovens aos quais ele ouviu não estão ligados a nenhuma “gangue”. Ao relatarem os episódios de violência dos quais participaram não se situam como sendo ou pertencendo às “gangues”, mas sim a um espaço geográfico pré-definido que é o bairro onde moram. Esses jovens demonstraram cultivar por esses bairros um sentimento de pertencimento que, segundo o autor, faz com que eles refiram a si

próprios dizendo: eu “Sou Santo Amaro”. Como se eles fossem a representação física do próprio espaço em que moram.

O que mais impressionou ao autor da pesquisa foi o requinte de crueldade com o qual os crimes, nos quais esses jovens se envolveram foram praticados, principalmente os homicídios em que eles relatam ter torturado as vítimas antes de matá-las. Nesses relatos os jovens demonstraram, segundo o autor, certo prazer em contar que furaram , machucaram as vítimas e também uma resignação com sua atual situação. Aceitam o destino traçado, pois muitos deles já se encontram reclusos na FEBEM; e contam seus crimes como se não houvesse arrependimento acerca das atitudes cometidas. **Com certa apatia, ao que parece, de quem já perdeu o gosto pela vida.** (grifo meu). Para ilustrar essa situação, recortei um depoimento dado à Spagnol por um jovem de classe média :

Tava eu e um amigo meu lá na [avenida] Faria Lima, perto da Dacon. Tava dando uma banda lá e aí a gente pensou em pegar um carro pra gente ir até o Guarujá dar umas volta na praia. Era o quê? Umas dez horas e era sábado ainda. Aí a gente viu um véio num Vectra estacionando numa esquina, assim, perto da avenida. Era um véio que tava manobrando devagarzinho... olhamo e falamo: "Aí, é esse aí?". Amigo meu falou: "Só se for agora!". Eu tava com uma arma, meu amigo tinha um 38. Eu fui na porta do motorista e enquadrei. "Aí, tio, sai! Sai!" O véio falou: "Que sai o quê? Sai você, moleque!". "Fera", eu falei! Qual é que é desse véio?... "Sai daí, meu!" Meu amigo tentou abrir a outra porta, mas tava travada. Aí, dei um grito "Aí, sai daí véio, se não vou estourar a sua cabeça!" Aí ele parou e ficou olhando pra mim assim... E não saiu... coloquei o cano encostado no vidro e atirei... acho que foi na barriga dele, ele caiu assim pra trás... aí caímo fora...

Pergunta - Na Faria Lima? Ninguém ouviu?

Resposta - Ah! Quando o homem caiu pra trás saímo correndo... não vi ninguém...

Pergunta - O homem morreu?

Resposta - Não sei... acho que não... (P. J., 18 anos, Morumbi), duas passagens pela Febem por roubo. O pai é advogado e possui um carro modelo Vectra, mesmo modelo que ele pretendia levar da vítima).

Spagnol registra que a maioria dos jovens que ele entrevistou e que cometeram atitudes similares à citada acima, sejam eles da periferia ou de bairros nobres, disseram sentir um vazio dentro de si e que esse vazio, muitas vezes, principalmente em companhia de amigos, é preenchido com a prática dessas

atitudes de agressão ao outro, às quais o autor explica como sendo uma sensação de prazer em realizar comportamentos desviantes, de transgressão.

A outra visão que registrarei a seguir é a do antropólogo Gilberto Velho em entrevista dada ao jornal Folha de São Paulo, em 2000. Velho disse que não se surpreendeu com os índices apresentados por uma pesquisa realizada pela Secretaria de Estado da Justiça do Rio de Janeiro sobre a violência, que constatou que 81% dos presos de 18 a 24 anos tinham o sustento de suas casas garantido pelo pai ou pela mãe. Para Velho, os pobres continuam sendo as maiores vítimas da violência, mas é preconceito atribuir a violência à pobreza. Segundo ele, o envolvimento de jovens de classe média com a violência é crescente e se dá por uma crise de valores presente nessa camada da sociedade.

Velho acredita que a motivação principal dos jovens de Classe Média é o desejo de consumir, adquirir bens materiais, dinheiro, e para ele nem as famílias nem a escola cumprem mais o seu papel. Assim, a crise de valores pode não ser fator de envolvimento com o crime propriamente dito, mas, favorece a cultura da transgressão, do “querer levar vantagem em tudo”, “passar a perna”. O motivo da entrevista dada por Velho ao jornal, foram alguns incidentes, os quais relatarei abaixo, e que abalaram a sociedade paulistana:

Nas últimas três semanas, três fatos fizeram a classe média carioca se perguntar se o perigo não está mais perto do que imagina. Primeiro, F.B., um garoto de 17 anos, educado em tradicional colégio alemão, foi assassinado com mais cinco jovens. Local: um morro da zona sul, para onde se mudara a fim de traficar drogas. (FOLHA DE SÃO PAULO, 21 de janeiro de 2000).

Depois, Maurício Chaves da Silveira, o Mauricinho Botafogo, 25, foi preso sob acusação de participar de um bando dedicado a assaltos a apartamentos de vários Estados. Filho do dono de uma agência de turismo e cambio do Rio, já cumprira um ano de prisão por assalto em Blumenau (SC). FOLHA DE SÃO PAULO, 21 de janeiro de 2000).

Por último, o lutador de jiu-jitsu Ryan Gracie, 25, foi apontado como pivô de uma briga numa casa noturna de classe média-alta. Um homem foi ferido no tórax por uma navalha ou canivete. FOLHA DE SÃO PAULO, 21 de janeiro de 2000).

A psicanalista Maria Rita Kehl também realizou um estudo sobre as possíveis causas do aumento do envolvimento de jovens de Classe Média com a violência. O estudo de Kehl será abordado novamente mais adiante e foi publicado como artigo no livro *Juventude e Sociedade*. Ele aproxima-se da análise de Gilberto Velho no tocante à crise de valores a qual o antropólogo se referiu. Para Kehl, a crise de valores é provocada, principalmente, pela falta de referencial adulto que faça sentido para os jovens.

Situação que pode levar à escolha de referenciais de violência ligados à estética da periferia. Estética criada e veiculada pela mídia, e que, por vezes, cria uma imagem do “favelado”, do “menino de periferia marginalizado” como sendo herói. A criação desse tipo de imagem, pode, em certa medida, deixar subtendido o fato de o crime se justificar pela situação de exclusão social. Assim, os jovens de classe média, por vezes, preferem se comparar a esse estereótipo do marginalizado, do excluído, o que, segundo a autora, faz mais sentido para eles do que ser vinculado à imagem do “Juiz que transgride e fica impune”.

Maria Aparecida Morgado e Manoel Francisco de Vasconcelos Motta em artigo publicado na *Revista da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Mato Grosso* em 2003, afirmam que o envolvimento de jovens de classe média com a violência já ocorre há muito tempo, desde os anos 50 com a então intitulada *Juventude Transviada*. Segundo os autores ocorre que essas atitudes dos jovens de classe média vêm sendo através dos tempos vinculadas e ou justificadas por fatores psicológicos ou por descaminhos educacionais advindos de uma crise de valores.

Para esses autores, a questão é muito mais profunda, e se explicaria pela falta de alguém que ocupe o lugar da “lei”, ou seja, no lugar da autoridade os



educadores têm optado por uma visão distorcida da pedagogia ou de pedagogias não diretivas em que ninguém assume as “regras do jogo”, assim:

O contexto considerado, em vez de apontar para uma crise de valores, revela que a transgressão juvenil na classe média brasileira mais parece sintonizada com o esgotamento civilizatório das propostas sócio-educativas burguesas contemporâneas. Tais propostas ascenderam e se globalizaram em contraposição ao ideário burguês ocidental predominante no período iluminista, que enfatizava a universalização dos valores democráticos de liberdade, igualdade e fraternidade. (MORGADO; MOTTA, 2003, p.120-134)

Além dos estudos apresentados, tem sido cada vez mais comum a veiculação na mídia de casos que dizem do envolvimento de jovens de classe média com a violência, alguns mais antigos outros recentes, mas sempre, ou quase sempre envolvendo atitudes que causam perplexidade devido à brutalidade e à falta de explicação imediata para sua ocorrência.

A despeito disso podemos citar casos mais antigos como o do índio Galdino assassinado em Brasília há dez anos por jovens de classe média, que teve seu corpo queimado quando estava dormindo em um ponto de ônibus e cuja explicação dos jovens foi dizer que se tratava de uma brincadeira e que confundiram o índio com um mendigo.

O caso da jovem Suzane Von Richthofen, de 19 anos, também não é raro. Conforme foi noticiado, na noite de 30 de outubro de 2002 a estudante de direito da alta classe média paulistana participou do assassinato dos pais junto do namorado Daniel, de 21 anos, e de Christian, irmão de Daniel. Seus pais, Manfred e Marísia, foram executados com golpes de bastão de ferro enquanto dormiam na casa situada no bairro Brooklim. A jovem teria declarado às autoridades policiais que eram freqüentes as desavenças entre ela e o pai que se opunha a seu namoro com Daniel. Também teria declarado que, tendo somente mais um irmão menor de idade, pretendia viver com o namorado depois que recebesse sua herança. Desde as

primeiras notícias jornalísticas, o episódio foi objeto de análises de teor psicopedagógico (Folha de S. Paulo, 09/11/2002, C-3).

Outro caso mais recente, ocorrido no dia 24 de junho de 2007, foi o espancamento da empregada doméstica Sirlei Dias Carvalho Pinto cometido por cinco rapazes de classe média. A doméstica foi xingada, humilhada e roubada por esses rapazes, à época estudantes universitários, sob a alegação de acharem que se tratava de “uma prostituta”. ( Financial Times, **Folha de S.Paulo, Folha** On-line, 24/06/2007).

Uma semana depois da agressão de Sirlei, outro grupo de jovens de classe média ataca um salva-vidas. Após deixarem uma boate na zona sul do Rio de Janeiro, quebraram várias lixeiras e um dos pedaços atingiu o salva-vidas de 24 anos que se encontrava em um ponto de ônibus. Ao declarar a agressão, o salva-vidas acabou sendo agredido novamente pelos jovens. “. (Financial Times, **Folha de S.Paulo, Folha** On-line, 02/07/2007).

Segundo notícia veiculada no dia 2 de março de 2009, a Polícia Federal prendeu 51 pessoas, a maioria jovens de classe média alta, ligadas a duas quadrilhas que, além de traficar drogas sintéticas para abastecer freqüentadores de festas e boates, vendiam armas a traficantes. Um desses jovens foi preso em uma cobertura na Lagoa, Henrique Dorneles Forni, de 25 anos, é acusado de trazer fuzis do Paraguai para o Morro do Turano, no Rio Comprido. Cerca de 300 policiais participaram das operações no Rio de Janeiro, em Santa Catarina, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Bahia, **Minas Gerais**, Distrito Federal, Paraná e Pernambuco. As quadrilhas agiam há pelo menos seis anos, contratando "mulas" para levar cocaína para a Europa e trazer de lá ecstasy e LSD. Cada viagem dava aos traficantes um lucro de R\$ 230 mil. Segundo a reportagem do jornal, os processos correm em segredo de Justiça. (Radiobrás: principais notícias de O Globo Agência Nordeste on line, 02/03/2009).

Os registros anteriores correspondem a recortes feitos por mim para ilustrar e embasar a afirmação de que há um envolvimento dos jovens de Classe Média com a violência. As escolhas foram feitas por se tratar de episódios que chocaram o país, mas outros tantos poderiam ter sido registrados, que, mesmo correspondendo a tipos menos graves de violência não deixam de causar espanto devido à condição socioeconômica daqueles que o praticaram.

Pela visibilidade que o envolvimento de jovens de classes economicamente favorecidas vêm ganhando nos últimos tempos, justificada seja pela preocupação e aumento de pesquisas acadêmicas sobre o tema, seja pela mídia, talvez, seja possível afirmar que esses jovens estejam sendo vítimas de uma “vulnerabilidade às avessas” que não diz da falta de acesso ao capital social e, portanto, se torna muito mais difícil de entender.

Seja pela crise de valores como afirmou Gilberto Velho, ou no dizer de Maria Rita Kehl pela identificação com a estética e a ética da periferia, ou por modelos de educação não diretivas excessivamente permissivas como afirmam Morgado e Mattos, o fato é que os indicadores estão presentes e nos fazem refletir acerca de possíveis explicações sobre esse fenômeno ao qual eu me arrisquei a denominar precocemente de “vulnerabilidade às avessas”.

#### **1.4. Os caminhos da pesquisa**

Após essas leituras, reflexões e aprendizados, a pergunta-problema que orientou esta dissertação foi se tornando mais clara: analisar junto aos jovens economicamente favorecidos e dentro do espaço de uma escola privada, suas

representações sobre a violência e a violência escolar. Tal constatação apontava, teórica e metodologicamente para a realização de um Estudo de Caso.

E ao demarcar o problema em torno das representações de jovens alunos, a opção pela investigação em Representações Sociais nos pareceu a mais adequada.

Serge Moscovici é o principal autor para dar suporte à investigação acerca da interpretação das Representações Sociais<sup>7</sup>.

Moscovici foi o primeiro pesquisador a introduzir o conceito de Representações Sociais na psicologia Social contemporânea há quase 40 anos. Desde então, a teoria tornou-se um dos enfoques predominantes na psicologia social, não só na Europa Continental, mas também no mundo anglo-saxão.

Concordando com Rocha (2008), sobre a ambigüidade presente no fenômeno da violência, buscamos em Maffesoli<sup>8</sup> seus valiosos textos sobre a dinâmica desse fenômeno que desde sempre esteve presente na história da humanidade.

Para interpretar o conteúdo das observações livres e das rodas de conversa, escolhi a análise de conteúdo de Laurence Bardin<sup>9</sup>, a qual me permitiu analisar e

---

<sup>7</sup> . Moscovici, nasceu na Romênia, em 1928 e é psicólogo social. Atualmente é director do *Laboratoire Européen de Psychologie Sociale* ( Laboratório Europeu da Psicologia Social), que ele co-fundou em 1975 em Paris. É também membro do European Academy of Sciences and Arts , da Légion d'honneur e do Russian Academy of Sciences.

<sup>8</sup> Maffesoli nasceu em 1944, é sociólogo francês, considerado como um dos fundadores da sociologia do cotidiano e conhecido por suas análises sobre a pós-modernidade, o imaginário e , sobretudo, pela popularização do conceito de tribo urbana.

<sup>9</sup> Laurence Bardin é professora-assistente de psicologia na Universidade de Paris V, e trabalha com as técnicas da Análise de Conteúdo na investigação psicossociológica e no estudo das comunicações de massa.

separar os conteúdos em categorias e subcategorias até chegar às representações de violência.

O objetivo geral desta dissertação foi assim definido: entender quais as representações que jovens de Classes economicamente favorecidas, matriculados e freqüentes em uma escola da rede privada, cursando o Ensino Médio, possuem sobre a violência e a relação violência escola.

Os procedimentos escolhidos para coleta de dados no campo foram as observações livres e sistemáticas, sendo exaustivas no sentido de as situações encontradas se tornarem repetitivas - de todos os ambientes que compõem o Colégio e as Rodas de Conversa realizadas junto aos alunos do Ensino Médio.

Isto posto, foi necessário manter-me consciente de que trabalhar com conceitos, principalmente, polissêmicos e subjetivos quanto os de violência e juventude, necessitava de cautela no sentido de entendê-los a partir da realidade estudada.

Além disso, foi necessário impor um esforço de desconstrução teórica e metodológica no sentido de abrir mão, como diz Bourdieu (1999), das pré-noções e pré-supostos que todos carregamos para, assim, interpretar a realidade a partir daquilo que a própria realidade nos diz. Isso não significa abrir mão da teoria, pois é ela que nos permitirá entender a realidade. Porém, ao se fazer uma pesquisa qualitativa, é preciso primeiro nos distanciarmos da teoria e partirmos para a observação da realidade, do fenômeno, para depois voltar à teoria e através de um diálogo acerca do fenômeno observado, conseguir ressignificá-lo, interpretá-lo à luz dessa teoria.

Essa questão de observar a realidade procurando apreender dela o que ela nos diz para depois interpretá-la fica mais clara se analisada de acordo com as idéias de Triviños (1987). Esse autor registra a importância das observações livres bem como as escolhas sobre a forma de fazer as anotações de campo para buscarmos apreender os fatos o mais fidedignamente possível.

Isso, segundo o autor, não significa ficar longe ou abrir mão da teoria, muito pelo contrário, é somente quando temos ciência da teoria que nos dará suporte que podemos nos distanciar sem perdê-la de vista, ou seja, estar atento para o fato de que a “exatidão das descrições dos fenômenos sociais é um requisito essencial da pesquisa qualitativa, como primeiro passo para avançar na explicação e compreensão da totalidade do fenômeno e em seu contexto, dinamismo e relações” (TRIVIÑOS, 1987, p.155).

Essas observações do referido autor explicam e reiteram o que eu quis dizer ao destacar primeiro um distanciamento para a busca da fidelidade aos dados do campo, para depois então dialogar esses dados com a teoria. Assim, os processos de descrição e interpretação podem, segundo o autor, ocorrer ao mesmo tempo, mas o pesquisador pode escolher fazer primeiro a descrição procurando ser o mais fiel possível às situações, registrando algumas “reflexões”, mas interpretando-as, com maior profundidade, posteriormente.

Para alcançar o objetivo anunciado a pesquisa desenvolveu-se em cinco capítulos, sendo essa introdução destinada ao esclarecimento e justificativa acerca do interesse pelo problema aqui exposto. Os demais capítulos dizem do caminho percorrido para se chegar às possíveis respostas às indagações que nortearam o processo da investigação, cujo desenho é:

II - Construção teórica do problema de pesquisa: destinou-se à abordagem das idéias de autores que ofereceram respaldo à investigação e ajudaram na

compreensão sobre uma definição da categoria juventude e do conceito de violência devido ao seu caráter polissêmico e subjetivo e por englobar e considerar elementos de ordem sócio econômico histórico e cultural.

III – Os Percalços da pesquisadora na escolha da escola a ser pesquisada:  
O Colégio Vênus e seu projeto pedagógico.

IV – No Campo com os Jovens: registros e interpretação das observações livres e das rodas de conversa mantidas com os alunos na escola buscando suas representações sociais acerca da violência, violência e escola e os modos como elas foram construídas.

V - Por fim, as Considerações Finais, em que registro algumas das conclusões sobre a pesquisa e também algumas reflexões sobre a importância do papel da instituição escola na negociação e elaboração de mecanismos para o fenômeno da violência.

## 2 O PROBLEMA E SUA CONSTRUÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA

No princípio, a Palavra.  
 Depois, o universo.  
 Espelho de Deus. A Palavra assumindo visibilidade.  
 Universo.  
 uni-Verso.  
 Na terminologia hegeliana, a objetivação do Espírito.  
 Não é o universo que é o sentido da Palavra.  
 É a palavra que é o sentido do universo.  
 Não é o dedo que aponta para a Lua.  
 É a Lua que aponta para o dedo.  
 O sentido do universo é  
 o verso  
 que jaz escondido, não falado,  
 dentro do seu silêncio.

(Guimarães Rosa)

Pensar e compreender conceitos, noções, categorias e metodologia como construção teórica é fundamental ao desenvolvimento de qualquer investigação. Não é tarefa fácil, sabemos disto, tanto quanto é indispensável o esforço intelectual que isto demanda. Buscarei explicitar e justificar as escolhas teóricas e metodológicas feitas para o desenvolvimento desta pesquisa.

Esclareço, todavia, que outros conceitos além daqueles aqui discutidos foram utilizados no texto desta dissertação, pois surgiram, como resultado do diálogo permanente que procurei manter com o campo, com os sujeitos da pesquisa e com tais referenciais.

Os estudos contemporâneos sobre violência e juventude apontam para a impossibilidade de sua investigação no singular devido à sua abrangência e ambigüidade e afirmam que qualquer tentativa de definição é frágil, pois se trata de conceitos que devem ser considerados, de acordo com Sposito (2003) citada em Maia (2004), no plural. Neste caso já há certo consenso na literatura mais recente em reconhecer uma diversidade de formas de viver a juventude e, portanto, de



representá-la. Assim, ao referir-me à juventude estarei me referindo sempre, a "juventudes".

De modo similar Castro (2002) afirma que os estudos sobre a violência devem ser feitos de forma comparativa com análises conjugadas, pois, não se tem o monopólio da violência no sentido de seu conhecimento, pelo contrário, dependendo de como a definimos, a classificação do Brasil se modifica, varia, entre as demais nações.

Para Bourdieu (1983), juventude é uma palavra polissêmica e complexa, trata-se de um conceito perigoso e cheio de armadilhas devido à sua diversidade. Considerando a afirmativa deste autor, foi necessária uma reflexão acerca das discussões atuais sobre juventude antes de demarcar qual a noção de juventude sustentou a investigação nesta dissertação.

Sposito et al (2000), afirmam que estudar a juventude requer inicialmente a consideração de aspectos referentes ao objeto: a definição da categoria juventude devido à sua imprecisão, o fato de que qualquer investigação acerca da juventude exigiria a eleição de uma definição e essa definição não se imporia – de acordo com Mauger (1994) citado em Sposito et al (2000), de modo igual a todos os pesquisadores.

Ainda de acordo com Sposito (2000) é necessário admitir que a resolução desse impasse relativo à definição da categoria juventude configura-se em um problema sociológico a ser investigado, "na medida em que os critérios que a constituem enquanto sujeitos são históricos e culturais" (SPOSITO et al, 2000. P.07). Citando Peralva (1997), a autora ressalta que a juventude é uma condição social, mas é também uma representação social e, nesse sentido, as investigações podem ser realizadas em conformidade com os modos como a condição juvenil se apresenta para seus sujeitos. Ou como estes sujeitos percebem a juventude.

As dificuldades apresentadas anteriormente por Sposito et al (2000) foram abordadas com a intenção de chamar a atenção para o fato de que estudar a juventude requer situá-la no contexto social e histórico que permitiu a sua visibilidade atual. Desse modo a autora registra que ao pesquisar a categoria juventude, “ênfases temáticas e categorias de análise não se despem das influências das conjunturas históricas e dos processos sociais em que se movem, tornando-se mais ou menos permeáveis a essas situações” (Sposito et al, 2000.p.10).

Deste debate participam outros autores como Abramo (1997) quando afirma que os jovens se fazem presentes na opinião pública e no pensamento acadêmico como simbolizadores dos dilemas da contemporaneidade. A juventude tem sido vista como uma “categoria geracional, que substitui a atual, aparece como um retrato projetivo da sociedade”(ABRAMO, 1997.p.29). Assim, esse segmento da população condensa sentimentos ambíguos como angústia e esperança quanto às tendências sociais na atualidade e suas expectativas para o futuro.

Ainda segundo Abramo a tematização da juventude pela ótica do problema social, tem sido assinalada por vários autores, seja pela abordagem de a possibilidade do jovem como sujeito de transformação social, seja pelo risco de ser uma geração que ameaça a transmissão da herança cultural.

Essa autora afirma que a juventude vem sendo tematizada desde a segunda metade do século passado, como sendo depositária de certo medo, categoria sobre a qual se deve impor algum tipo de “contenção, intervenção, ou salvação, mas com a qual é difícil estabelecer uma relação de troca, de diálogo, de intercâmbio” (ABRAMO, 1997.p.4). Essa visão ambígua do jovem como sendo capaz de transformar ou de não se adaptar prevaleceu até os anos 80, período em que a

juventude vai aparecer como patológica, individualista, consumista, conservadora e indiferente aos assuntos públicos, apática.

Abramo (1997), também afirma que nos anos 90, a categoria juventude se difere da dos anos 80, no sentido de não ser vista mais como apática, mas como juventude dividida entre o hedonismo e violência: meninos de rua, gangues, infratores, galeras, tribos e, principalmente juventude em “situação de risco” para si e para a sociedade.

É com essa juventude dos anos 90 até os dias atuais, dividida entre hedonismo e violência tomada como modelo, que se desenvolveu a investigação e interpretação dessa dissertação. A demarcação se deu pelo fato de que nos anos 80, e mais precisamente a partir de 1985, preocupados com as questões ligadas aos jovens, a ONU institui esse ano como “O ano internacional da juventude”, estendendo um programa para ação mundial pela juventude para além do ano 2000. Assim, a preocupação com ações para promoção de uma política de juventude no Brasil, vem sendo perseguida através da Organização Brasileira da juventude que realizou em junho de 2002 o Seminário “Agenda Jovem 2002”, visto que se constata um aumento crescente da população juvenil desde o ano 2000.

De fato, dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, constata um aumento da população jovem no Brasil, indicando que em 1996, 3,1 milhões de pessoas se encontravam na faixa etária entre 15 e 24 anos – definição feita pelo IBGE para a faixa etária considerada jovem - o equivalente a 19,84% da população do país. Em 2002, a população nessa faixa etária aumentou para 34.081.330 milhões.

Além do crescimento quantitativo da população juvenil, constatou-se um envolvimento dessa população, dos anos 80 até o final dos anos 90, com atitudes que configuram algum tipo de violência, ou seja, houve uma conjugação entre

violência e juventude, que ganhou publicidade e tem sido alvo de investigações acadêmicas desde então.

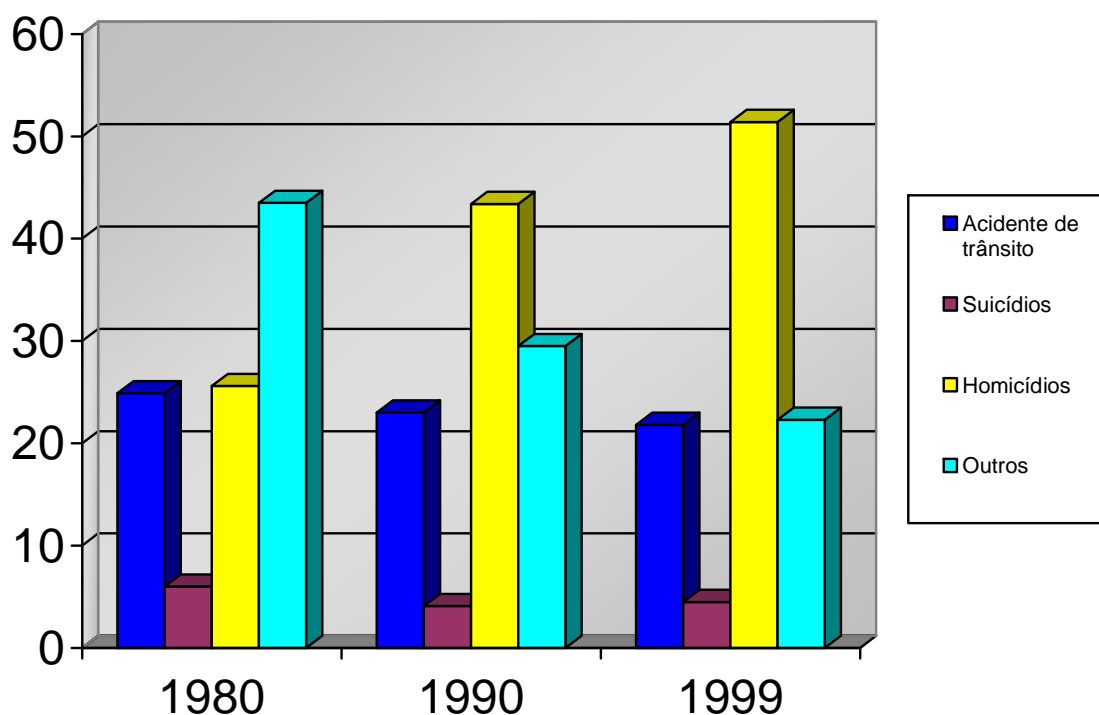


Gráfico 1: Brasil – Composição do total de mortes por causas externas na faixa etária de 15 a 24 anos - em %.

Fonte: SIM-MS (Elaboração SDS/PMSP)

Tabela 1

Brasil – Composição do total de mortes por causas externas na faixa etária de 15 a 24 anos - em %.

	1980	1990	1999
Acidente de trânsito	24,9	23,0	21,8
Suicídios	6,0	4,1	4,5
Homicídios	25,6	43,4	51,4
Outros	43,5	29,5	22,3

Fonte: SIM-MS (Elaboração SDS/PMSP)

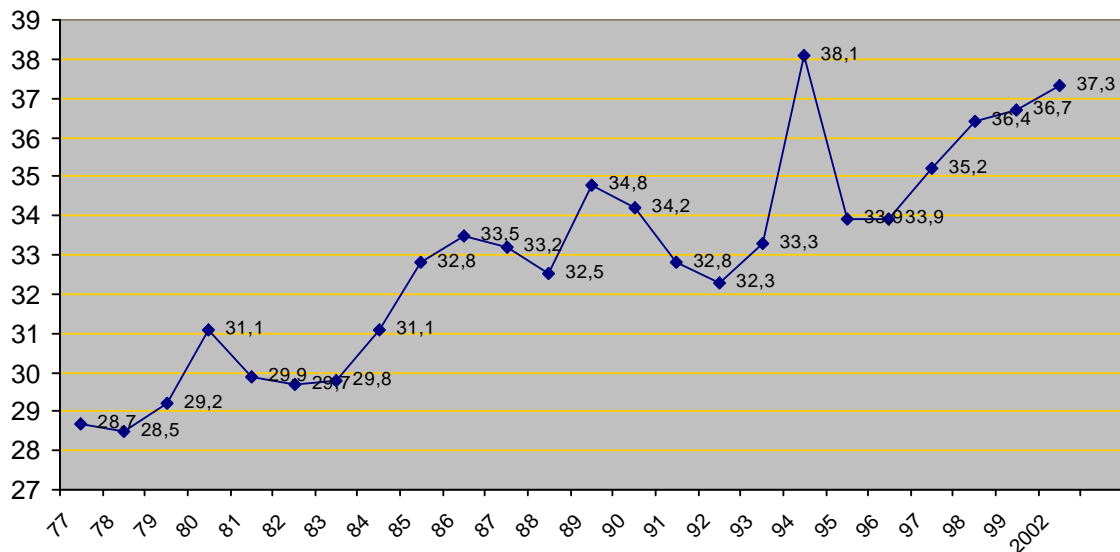


Gráfico 2: Brasil – Participação da faixa etária de 15 a 24 anos no total de mortes por homicídios (em %).  
 Fonte: SIM-MS  
 Obs.: 2002 é estimativa.

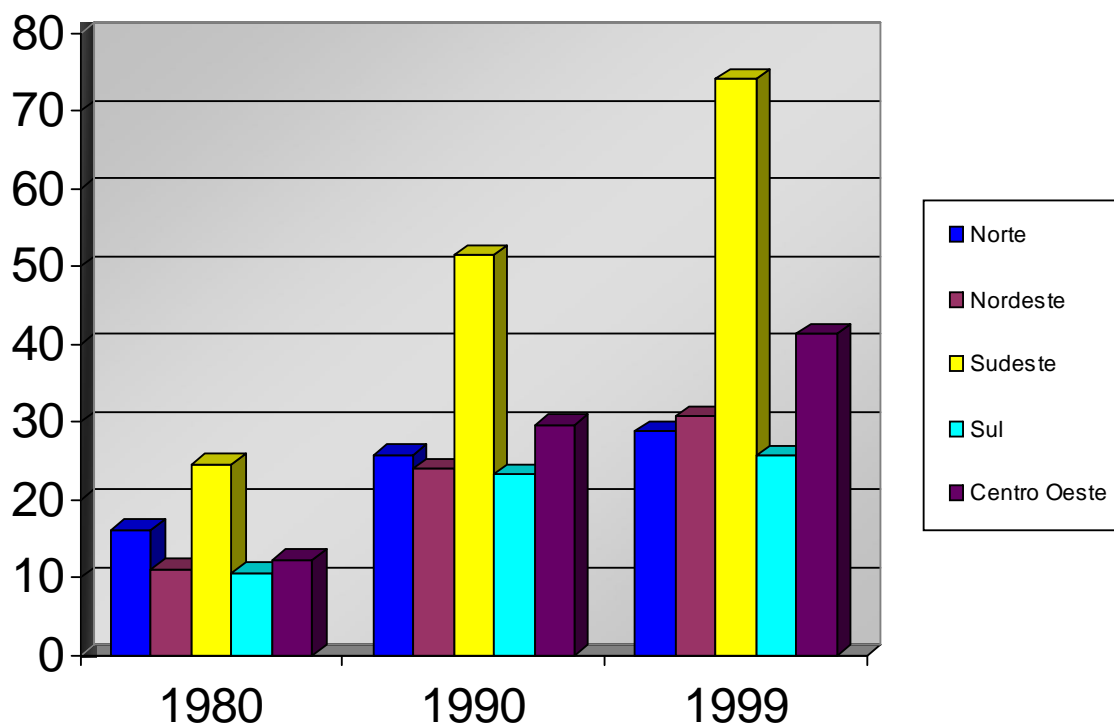


Gráfico 3: Brasil – Evolução do coeficiente de mortalidade por homicídio por 100 mil habitantes na faixa etária de 15 a 24 anos por grades regiões geográficas.  
 Fonte: SIM-MS (Elaboração SDTS/PMSP)

Tabela 2: Brasil – Evolução do coeficiente de mortalidade por homicídio por 100 mil habitantes na faixa etária de 15 a 24 anos por grandes regiões geográficas.

	1980	1990	1999
Norte	16,1	25,7	28,8
Nordeste	11,0	24	30,7
Sudeste	24,6	51,5	74,2
Sul	10,5	23,2	25,6
Centro Oeste	12,3	29,6	41,3

Fonte: SIM-MS (Elaboração SDTS/PMSP)

Os gráficos 1, 2 e 3 comprovam o aumento do envolvimento de jovens com a violência, evidenciam e reiteram o que foi dito sobre o fato de a violência obter maior visibilidade dos anos 80 ao final dos anos 90. Observando-os percebe-se, principalmente, que em 1990 o número de homicídios envolvendo jovens era de 43,4% contra 29,5% relacionados a outras causas. Já no final dos anos 90 essa relação percentual sobe para 51,4% contra 22,3%. Constata-se também que os maiores índices de homicídios se concentram nas regiões Sudeste e Centro Oeste, sendo a Sudeste a região que possui os maiores índices, chegando a 74,2% em 1999. Daí a preocupação com a criação de políticas públicas para a juventude.

Também no final dos anos 80 e início de 90, constatou-se um envolvimento crescente de jovens pertencentes às classes economicamente favorecidas com a violência e a criminalidade. O que pode ser visto, por exemplo, em uma série de reportagens do jornal Estado de Minas acerca de fatos ocorridos na região da Savassi, zona sul de Belo Horizonte. Dentre elas destaco:

[...] Além dos assaltos, cometidos por marginais e andarilhos, a Savassi sofre ainda com a ação de mais de 20 gangues de jovens de classe média, que usam drogas, segundo eles, compradas facilmente nas esquinas e se enfrentam pelo domínio de quarteirões, muitas vezes com armas de fogo. Sob sugestivos nomes como Elite Perdida (EP), Bonde do Arrastão (BA), Vândalos da Madrugada (VM) e Banda Nervosa (BN) assustam ainda mais, desafiando um carro e o policiamento a pé [...] (Jornal Estado de Minas, quarta-feira, 02 de maio de 2007).

Outro indicador desse aumento é a pesquisa Juventude e Educação na Cidade – Violência nas Escolas, iniciada na Faculdade de Educação da UFMG em novembro de 2000 e com resultados parciais divulgados de 25 a 29 de novembro de 2002, na “III semana de conhecimento, resumos da XI Semana de Iniciação Científica”. O resultado obtido na terceira das cinco fases da pesquisa, refere-se ao cruzamento de dados para verificação se, de fato, hipóteses relacionando violência escolar com indicadores socioeconômicos se confirmavam na prática:

[...] a comparação entre ocorrências policiais e áreas de vulnerabilidade social, pôs em xeque a tão difundida hipótese de que "haja mais ocorrência de violência escolar nas áreas mais críticas e pobres de Belo Horizonte". O estudo mostra que há, sim, uma distribuição regular das ocorrências nas escolas, em todas as regiões de Belo Horizonte. O fato mais significativo aparece na zona centro-sul (a mais integrada do ponto de vista socioeconômico), onde aparecem os maiores indicadores de violência no meio escolar. (CNPq, FAE, DECAE, 2002. p. 01).

Os resultados parciais da pesquisa apontam fatores contemporâneos que mudam explicações sobre a violência e a violência na escola e deixam à mostra que sua ocorrência não está vinculada à idéia de pobreza, analfabetismo e favelas. De acordo com a investigação, evidenciou-se a vinculação das classes mais favorecidas financeiramente com o cenário atual de violência escolar.

É justamente essa conjugação: aumento da população juvenil com o aumento do seu envolvimento com a violência que nortearam as escolhas feitas no texto dessa dissertação, ou seja, optei pela categoria juventude caracterizada pela faixa etária adotada pelo IBGE – 15 a 24 anos<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Essa foi a demarcação etária feita pelo IBGE, porém, delimitei a faixa etária da pesquisa entre 15 e 18 anos, devido ao público pesquisado, ou seja, não encontrei nenhum jovem acima de 18 anos por se tratar de uma escola da rede privada de ensino, no turno da manhã.

A definição de classe social a ser investigada também foi baseada na renda familiar, de acordo com o IBGE. O Instituto classifica as classes sociais no Brasil em sete, compreendidas e denominadas de A1 até E, conforme quadro abaixo:

	Intervalo de renda	Renda média mensal domiciliar
A1	acima de 10.190	17.403
A2	de 6.210 a 10.190	7.846
B1	de 3.822 a 6.209	4.461
B2	de 2.150 a 3.821	2.397
C	de 1.036 a 2.149	1.370
D	de 479 a 1.035	776
E	até 478	401

Quadro 1: Classificação do Brasil quanto as classes sociais.  
Fonte: IBGE corrigida pelo IPCA de 2005.

Essa classificação obedeceu aos seguintes critérios:

➤ Consideração do intervalo de renda e da renda média mensal domiciliar calculadas pelo IPCA;

➤ O IPCA – Índice de Preços ao Consumidor Amplo.

A opção pela classificação realizada pelo IBGE quanto às classes sociais no Brasil, se deu pelo fato de na dissertação eu ter definido como objetivo pesquisar



jovens de uma instituição privada de ensino, pertencentes às classes A1 e A2, de acordo com os critérios utilizados para essa classificação. Ao longo do texto dessa dissertação optei por denominar os jovens pesquisados de “juventude classe A”. Assim, a investigação realizada abordou as representações sociais que jovens compreendidos nessa faixa etária e pertencentes a essa classe possuem sobre violência e sobre a relação violência e escola.

## **2.1 Dialogando sobre a violência**

De modo semelhante à compreensão da juventude, definir violência também não é tarefa simples. Vários conceitos tem sido propostos para dizer de muitas práticas, hábitos e disciplinas, assim, o campo de abrangência é tão grande que todo comportamento social poderia, desse ponto de vista, ser visto como violento. Inclusive os comportamentos referentes às práticas educativas, sendo uma delas a violência simbólica proposta por Pierre Bourdieu (2001), em que a ação não é percebida como violência e ainda é aceita por quem a sofre, pois está diluída em relações de poder na forma simbólica, portanto, naturalizada.

A respeito dessa dificuldade em se definir violência Silva e Nogueira apud Gonçalves e Tosta (orgs, 2008) propõem uma discussão pertinente acerca da importância da distinção conceitual entre violência e indisciplina. Segundo os autores existe uma tendência em usar o termo violência de forma a abranger uma quantidade muito grande de atitudes e assim corre-se o risco de minimizar determinadas atitudes denominando-as de indisciplina ou impor uma gravidade exagerada a outras classificando-as como violência. Segundo esses autores a indisciplina está mais relacionada aos aspectos pedagógicos, ou seja, àquelas atitudes mais triviais que atrapalham as atividades pedagógicas o que difere do conceito de violência que normalmente pressupõe um agressor e uma vítima. Para eles a indisciplina é um fenômeno pouco estudado, sendo muitas vezes colocado no mesmo patamar da violência, o que significa um erro conceitual que deveria ser

considerado e corrigido, pois não se pode mensurar, na contemporaneidade, os prejuízos causados “pela indisciplina” às aquisições cognitivas.

A respeito dessa dificuldade conceitual, Júlio Groppa Aquino (2002), ao fazer um questionamento sobre o fato de a violência nas escolas ser um assunto de polícia ou uma questão de indisciplina, atenta para a evidência de que o que chamamos genericamente de violência nas escolas nada tem a ver com as atitudes experimentadas nas outras instituições sociais. Assim, o autor diferencia três âmbitos de violência em relação à escola: a incivilidade, a indisciplina e a violência. Incivilidade, segundo o autor, tem a ver com uma recusa genérica em que se rompem as regras de civilidade clássicas, a indisciplina sinaliza um protesto pontual a um modo de relação interpessoal e a violência quando houver prática de danificação da integridade física ou moral do outro.

A utilização das idéias desses autores se deu no sentido de enfatizar o quanto é tênue a linha que separa as definições, os conceitos e a importância de se fazer um recorte adequado ao objeto que se pretende investigar no sentido de não empobrecer as investigações entrelaçando conceitos e atitudes de forma equivocada.

Michel Maffesoli (1997) afirma que a violência faz parte da natureza humana, na qual o mais importante seria perceber como lidar com ela para que, ao invés de destruição pudesse haver mudanças dos aspectos sociais que não são aceitas em uma determinada sociedade. Assim, haveria a utilização da violência sob um viés produtivo, construtivo, reflexivo. A violência não deve, na visão desse autor, ser particularizada, centralizada, domesticada, deve-se refletir acerca de sua “utilidade”. Maffesoli afirma ainda que, ao se tentar sufocar os antagonismos, racionalizar a violência pelo uso do poder, “[...] o que é luta de todos contra os outros tende a se fragmentar em luta de cada um contra todos, pequena guerrilha fundada na atomização que faz com que a violência se dilua em agressividade mesquinha e cotidiana” (MAFFESOLI 1987, p.19).

O referido autor registra que não caberia questionar sobre a existência de mais ou menos violência na contemporaneidade. O importante seria a tomada de consciência por parte de todos de que a violência é “uma estrutura constante do fenômeno humano” (MAFFESOLI, 1987, p.13). Propõe que se considere o termo violência como sendo 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). Nesse sentido, o autor afirma que o caráter de instabilidade causado pela diversidade social, funcionaria como ponto importante para a socialização, a negociação e reestruturação das sociedades.

Ainda segundo esse autor, a violência é tratada quase sempre do ponto de vista do poder, ou seja, da lei, da dominação, desconsiderando-se a potência da coletividade – caracterizada pela capacidade desta coletividade de reagir de diversas maneiras às imposições de poder. O embate entre as relações de poder e potência é que faz surgir, na interpretação dele, as diversas modalidades de violência, das quais três são destacadas: *a totalitária, a anômica e a banal*.

*A violência totalitária, segundo Maffesoli (1987) é resultado do monopólio, do domínio, do individualismo, destruindo as formas coletivas de ritualização da violência. A anômica revela-se nas lutas, nas revoltas, nas revoluções que carregam consigo a ambigüidade entre destruir aquilo que não está de acordo com o gosto da coletividade e o sonho de reconstrução de algo melhor. E, a banal caracteriza-se pelo exagero, a gargalhada, o riso diante de situações de imposição de poder, é uma forma de violência caracterizada pela ligação orgânica entre o instinto de morte e de vida.*

A filósofa Marilena Chauí (1999), define violência de forma mais abrangente, sem relacioná-la com atos que remetam necessariamente a danos físicos, utiliza-se

de conceitos ad hoc – mais apropriados ao lugar, ao tempo histórico ao qual se examina. Nesse sentido, para a filósofa, violência seria:

[ ] 1) tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de alguém (é desnaturar); 2) todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar,brutalizar); 3) todo ato de transgressão contra o que alguém ou uma sociedade define como justo como direito. Conseqüentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e intimidação, pelo medo e o terror [ ] (CHAUÍ, 1999.p.3-5)

Na verdade, a autora reafirma que há um caráter ambíguo sobre a noção de violência, existe uma multiplicidade de atitudes violentas e seus significados precisam ser avaliados dentro do contexto social em que acontecem, lembrando, ainda, que essas significações mudam de acordo com o período histórico.

Já para Miriam Abramovay et ali (2002), a violência consiste em um dos eternos problemas da teoria social e da prática política e que tem se revelado ao longo da história da humanidade de forma individual e coletiva. A esse respeito Jean Claude Chesnais (1981), chama a atenção para a existência de múltiplas formas de violência, praticadas individual ou coletivamente, em diferentes épocas e sociedades, e que poderiam ser abordadas de acordo com uma hierarquização no tocante ao custo social.

Para isto, Chesnais (1981) propõe três principais concepções de definição e hierarquização da violência: a primeira refere-se à violência física – inclusive à sexual- que seria o ponto central, pois pode causar danos irreparáveis, inclusive à vida. A segunda, refere-se às perdas patrimoniais, ou seja, consiste em violência econômica, material e a terceira diz da violência moral ou simbólica. Esse autor sustenta que somente a primeira concepção estaria epistemologicamente correta e, portanto, encontraria amparo legal, pois, atenta diretamente contra o bem mais valioso da humanidade, a vida.

Abramovay et ali (2002), afirmam que tem sido comum na literatura brasileira sobre violência, a associação das discussões com problemas macroestruturais como pobreza, desemprego, crises econômicas, desigualdades sociais e democracia, porém com abordagens diferenciadas. Assim, “a associação entre violência de macro dinâmicas sociais, como por exemplo, a reflexão sobre o papel do Estado, faz parte de uma herança comum no campo das ciências sociais.”(ABRAMOVAY et ali, 2002.p.22). A esse respeito, Mesquita Neto et ali. (2001), observam que essas análises que se centralizam na dinâmica da economia política seriam mais bem sucedidas quando o nível da análise fosse institucional, deixando a desejar no que tange aos relacionamentos interpessoais, principalmente entre pessoas da mesma classe social, o que ressaltaria, segundo esse autor, mais ainda uma perspectiva social.

Angelina Peralva (2000) também critica essa associação de violência com a pobreza e a desigualdade de renda, ressaltando que se trata de uma explicação insuficiente, embora reconheça a "geografia das mortes violentas nas periferias pobres e não nos bairros ricos". Assim, a associação pode de fato ser insuficiente, mas há que se reconhecer, segundo Abramovay et ali (2002) no horizonte de condicionantes da violência, a modelagem da pobreza e das desigualdades sociais no país.

Por seu turno Paulo Sérgio Pinheiro (1996), concorda que haveria sim, uma violência de caráter endêmico direcionada às diferenças sociais a qual se traduziria em autoritarismos e abusos de diversas ordens: “ subdesenvolvimento territorializado no Norte e Nordeste, impunidade, corrupção, abuso policial –, a violação dos direitos das pessoas presas-pobres; discriminação racial”( PINHEIRO apud Abramovay et ali 2002.p.23). Embora o autor defenda a idéia da existência desse tipo de violência, reconhece que, há em contrapartida, na contemporaneidade, maior preocupação das autoridades em se fazer respeitar o estado de direito, as normas de direitos internacional dos direitos humanos, mas registra que ainda há muito que fazer nessa direção.

Peralva (2000), organizou um livro relacionado com a preocupação de se discutir os problemas sociais contemporâneos ao qual denominou “paradoxo brasileiro”. A autora ressalta dois movimentos antagônicos ocorridos entre 1980 e 1997: a construção da democracia pós ditadura e o aumento daquilo que ela denomina “crimes de sangue”. É necessário registrar que nesse mesmo período houve um crescimento em relação ao acesso a armas de fogo e do narcotráfico – em especial nas zonas de pobreza de muitas áreas urbanas do país e também as crises econômicas. Já Pinheiro (1996), se utiliza do termo paradoxo para referir-se aos problemas sociais brasileiros, mas no sentido da coexistência de garantias constitucionais de cidadania e uma dificuldade em se promover, na prática, essa cidadania. Esse paradoxo, segundo o autor, compromete o exercício da democracia no país. Sobre esse paradoxo, o autor registra as seguintes afirmações:

O Brasil oferece o paradoxo de estar hoje ao mesmo tempo no que poderia ser o melhor dos mundos e também no pior: o país é hoje a décima maior economia mundial com um Produto Interno Bruto(PIB) de 414, 1 bilhões de dólares, em 1991... As mortes violentas são a terceira causa de morte no município [de São Paulo]. Periferização e favelização ocorrem num profundo contexto de desigualdades entre ricos e pobres... A décima economia industrial do mundo convive com a segunda pior distribuição de renda em todo o mundo: a razão dos 20% mais ricos para os 20% mais pobres entre 1980 e 1991, era de 32,1%.(PINHEIRO 1996 apud ABRAMOVAY et ali, 2002. P.24).

A violência tem sido concebida, segundo Abramovay et ali (2002) como um fenômeno multifacetado que não atinge somente a integridade física, mas também as integridades psíquicas, emocionais e simbólicas de indivíduos ou grupos, manifestando-se nas diversas esferas sociais, seja no espaço público ou privado. Em relação à percepção acerca desse caráter multifacetado, Abramovay diz o seguinte:

A percepção da complexidade da violência é acompanhada pela necessidade de diferenciar suas diversas formas que podem ser imputadas às pessoas, a fim de buscar entender suas causas peculiares e orientar a busca de soluções para combatê-las. (ABRAMOVAY, 2002 et ali.p. 27)

Sendo a violência um fenômeno multifacetado, como foi dito acima, e que atinge a todas as pessoas, de todas as classes sociais, no âmbito público ou privado; o espaço da escola se inclui nesse circuito de envolvimento. Estando os jovens cada vez mais envolvidos nas estatísticas acerca desse fenômeno, de acordo com dados já abordados anteriormente, faz-se necessário um diálogo sobre o que pensam os autores contemporâneos acerca dessa relação violência e escola.

## **2.2 Apontamentos sobre violência e escola**

Para evidenciar o objeto deste trabalho, apresento uma breve retomada acerca da evolução histórica da relação violência e escola.

A escola historicamente foi constituída com o intuito de controlar o processo de formação dos jovens intencionando transformá-los em protótipos desejados por uma determinada sociedade. A doutora em história em educação Carlota Boto (2007) faz uma descrição detalhada dos princípios e práticas mais valorizados nos últimos 500 anos.

Boto (2007) citando Erasmo de Roterdã, afirma que as escolas da Renascença eram como moradas da tristeza, classes desorganizadas, alunos de todas as idades, professores tomados de cólera machucavam as crianças com palmatórias, varas e chicotes. O próprio Erasmo teria perdido o gosto pelos estudos ao ser espancado por um professor que queria testar-lhe a capacidade de aturar castigos.



Figura 1: caricatura de 1849 retratando a punição  
 Fonte: Revista Educação – Grandes temas. 2007.p.39

Os autores humanistas eram unânimes no combate aos maus-tratos, não propriamente ao ato de bater nas crianças, mas ao excesso, ao abuso dessa técnica de correção. Montaigne preocupava-se com a forma severa de tratamento dos pais e professores imposta às crianças e aos jovens de seu tempo. Para Montaigne, os castigos físicos tornavam o corpo mais estúpido e degenerado e com uma frase resume a inutilidade da escola: “ensinam-nos a viver quando a vida já passou”. (MONTAIGNE apud BOTO, 2007, p.39).

Na Reforma Protestante Lutero repousou seu olhar sobre a educação escolar culpando o diabo pela atitude de pais que não educavam seus filhos e os entregava à própria sorte. Para ele, a criação de escolas deveria ser uma atitude de resistência ao diabo, conclamava os magistrados a abrirem escolas mantidas pelas municipalidades com a afirmação de que a juventude não educada se tornaria acima de tudo depravada. Nesse sentido a educação desde aquele tempo teria a finalidade de adestrar, domar, conter impulsos.



Na Contra-Reforma os jesuítas adotaram a metodologia do Ratio Studiorum como orientação pedagógica e disciplinar que nortearia também diretrizes de conduta de todos os agentes da vida escolar. Nos colégios jesuíticos, os professores não podiam bater nos alunos, esses deveriam ser colocados para fora da sala e havia uma figura chamada de prefeito dos estudos encarregado desse papel.

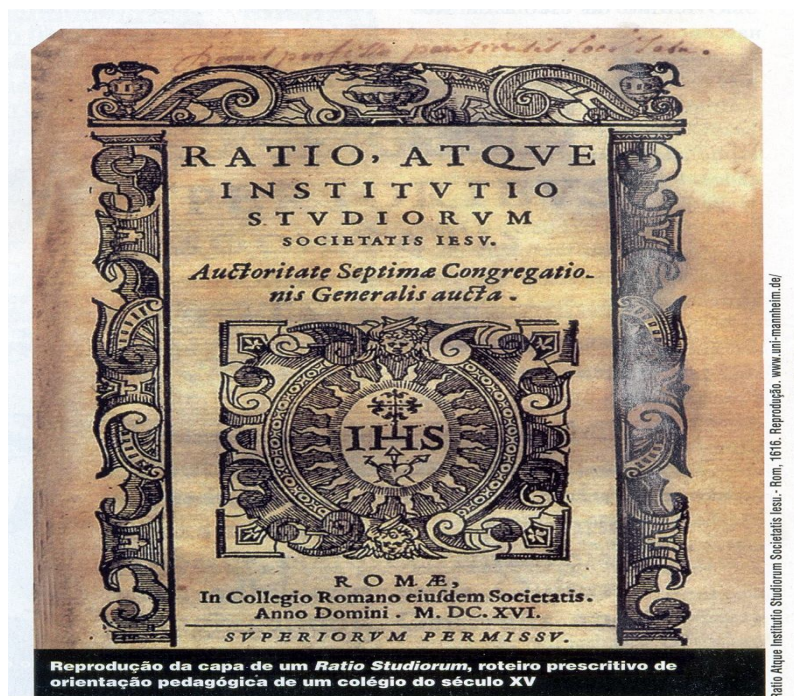


Figura 2 - Ratio Studiorum.  
Fonte: Revista Educação – Grandes temas. 2007.p.40.

Os jesuítas queriam uma educação que formasse integralmente a pessoa e para isso a prática de ensino era pautada em deveres, recompensas, punições, posturas e gestos que cumpriam um ritual onde os alunos deveriam estar sempre ocupados.

Nesses colégios os alunos eram repartidos por série, havia o horário de aulas dividindo as disciplinas e recortando a vida, o professor dava aulas falando a

todos ao mesmo tempo, o método era voltado para o saber coletivo, a identidade da criança referia-se ao coletivo do alunado, daí a padronização ritual da escola ocidental moderna. Para Boto “estudar o modelo dos jesuítas como legado de uma forma de ser escola que ainda nos é contemporânea leva-nos, no limite a reconhecer e a questionar a validade da herança” (BOTO 2007, p.42).

Nos colégios jesuíticos, em conformidade com os escritos de Boto, o latim ressurgiu como forma de mostrar que na escola não se fala qualquer língua, mas principalmente como estratégia de vigilância pelo fato de os alunos não conhecerem palavras de transgressão em latim, nem xingamento ou palavrões. Para a autora, a primeira característica dessa civilização escolar foi a criação do conceito de aluno, que eram escalonados por critérios de verificação: realizariam provas finais acerca do conhecimento, teriam seu comportamento constantemente avaliado, verificar-se-ia a apresentação de exercícios, se foram aprovados ou não e a sujeição à regras de comportamento de entrada e saída da escola.

Esse colégio estruturado pela Contra-Reforma tinha a vigilância como arma de controle, continha-se assim a indisciplina através de cronograma com tempos e ações rigorosamente definidos de forma que não permitia desvios pelo fato de manter os alunos ocupados o tempo todo.

No final do século XVIII, foi criado por Jeremy Bentham, o Panóptico ou a Casa de Inspeção: “punir o incorrigível, encerrar o insano, reformar o viciado, confinar o suspeito, empregar o desocupado, manter o desassistido, curar o doente, instruir os que estejam dispostos em qualquer ramo ou indústria, ou treinar a raça em ascensão no caminho da educação” (BENTHAM apud BOTO, 2007, p.42-43). O Panóptico consistia em uma estrutura arquitetônica circular, composta por celas todas se dirigindo para o centro onde, em uma torre que não pudesse ser vista das celas, ficaria um inspetor. A idéia era que as pessoas acreditassem estar em constante vigilância, mesmo quando isso não estivesse acontecendo.

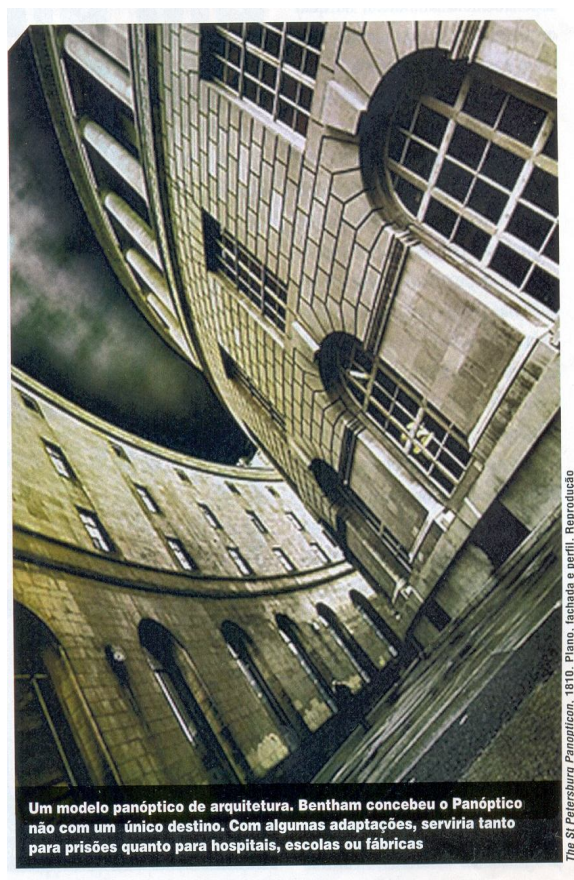


Figura 3 - Modelo Panóptico.

Fonte: Revista Educação – Grandes temas. 2007.p.40.

O Panóptico poderia ser usado para vários propósitos como modelo das instituições disciplinares, dentre elas a escola. Observava-se nesse modelo arquitetônico um efeito de violência revelada pela forma de controle. Para os escolares segundo Foucault apud Boto, “tratava-se de inventar o espaço modelar de classe, com suas fileiras e suas colunas, com a classificação das idades e com a padronização dos ritmos de aprendizado” (2007, p.44).

Saindo do Panóptico do final do século XVIII e avançando para o século XX, Bourdieu e Passeron (1970), percebem a escola como uma instituição de reprodução e legitimação das desigualdades sociais. Pois, na medida em que se apresenta como um espaço neutro, desvinculado dos interesses de qualquer classe

social, propagando a idéia de que todos teriam as mesmas possibilidades, tratando todos como iguais, privilegia, de forma dissimulada, os mais capazes.

E a escola do século XXI, que relações ainda subsistem? Embora fosse necessário ter superado diversos elementos, dentre eles a fragmentação do saber, a visão sistêmica, integrada ainda não foi instituída. Os documentos oficiais no Brasil destacam proposições pluralistas, não segmentadas e participativas segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's de 1997).

O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem.

O exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social. O domínio da língua falada e escrita, os princípios da reflexão matemática, as coordenadas espaciais e temporais que organizam a percepção do mundo, os princípios da explicação científica, as condições de fruição da arte e das mensagens estéticas, domínios de saber tradicionalmente presentes nas diferentes concepções do papel da educação no mundo democrático, até outras tantas exigências que se impõem no mundo contemporâneo. (PCN's, 1997, p.27)

Porém, no dia-a-dia a vida escolar impõe uma segmentação e um controle incompatíveis com as expectativas da escola atual que propõe um pensamento sistêmico e complexo, como diz Edgar Morin.

"[...] os problemas essenciais nunca são parceláveis, e os problemas globais são cada vez mais essenciais. Além disso, todos os problemas particulares só podem ser posicionados e pensados corretamente em seus contextos; e o próprio contexto desses problemas deve ser posicionado, cada vez mais, no contexto planetário. (MORIN, 2001, p. 14).

Isto posto, o principal aspecto investigado nessa dissertação foi a visão que os jovens alunos possuem sobre a violência e a relação violência e escola. Para compreensão destes discursos, busquei dialogar com as formulações que alguns autores elaboram sobre essa relação. Idéias divergentes e convergentes no sentido de tornar mais consistente a reflexão acerca das representações colhidas na pesquisa.

Bourdieu e Passeron (1970) estão entre os primeiros autores que afirmam que toda “ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU e PASSERON, 1970, p.20). Na lógica defendida por estes autores de que a escola é uma instituição de reprodução e legitimação das desigualdades sociais, na medida em que ela se apresenta como um espaço neutro, desvinculado dos interesses de qualquer classe social, propagando a idéia de que todos teriam as mesmas possibilidades, tratando todos como iguais, privilegia, de forma dissimulada, os mais capazes.

Cláudio Marques Martins Nogueira e Maria Alice Nogueira (2002), em contraposição às idéias dos autores acima, registram que uma série de autores “tem acentuado, em primeiro lugar, que o conteúdo escolar não pode ser, globalmente, definido como sendo um arbitrário cultural dominante” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002.p. 33), pois a questão pode ser vista da forma inversa, ou seja, os conteúdos escolares podem ter sido reconhecidos como superiores e por isso passaram a ser valorizados e apropriados pelas camadas dominantes.

Outra questão relevante apontada por Nogueira e Nogueira (2002) é o fato de que as escolas não são iguais, os professores também não e o processo de organização escolar, seus projetos e critérios de avaliação são diversos. Nesse sentido, as escolas que buscam valorizar a cultura local, os movimentos que se formam em seu entorno, que valorizam os conhecimentos dos alunos e procuram

diminuir a distância entre conhecimento escolar, modos de falar e as tradições trazidas pela comunidade, podem conseguir um resultado positivo de superação das diferenças.

Concordando com essa idéia, Eloísa Guimarães (1998) ressalta que desconsiderar a cultura e os movimentos que ocorrem do lado de fora da escola é fator significativo para o aumento da violência em seu espaço interno. Insiste que é preciso considerar a cultura local, valorizando-a de alguma forma dentro do espaço da escola para que o aluno tenha por ela um sentimento de pertença<sup>11</sup> e queira zelar pela integridade desse espaço. Guimarães deixa claro que ignorar a violência, não trabalhá-la de forma pedagógica é tornar cada vez mais inviável que a escola cumpra o seu papel.

Desde esta perspectiva Célia Marra (2007) registra que a escola de hoje não mais atende ao público que ela recebe. Enfatiza a importância de se repensar a escola de forma a provocar no aluno o sentimento de pertença para que se possa combater a violência escolar contando com a participação dos discentes, docentes, gestores e funcionários da instituição.

Fato é que as manifestações de violência dentro do espaço escolar – sejam elas de que natureza forem – tornaram-se alvo, na contemporaneidade, de inúmeras pesquisas no Brasil e no mundo, dentre elas destaco a pesquisa realizada pelo EDUC, que busca entender um pouco mais esse fenômeno que vem preocupando e mobilizando a comunidade acadêmica em busca de caminhos para possíveis interpretações.

---

<sup>11</sup> Sentimento de pertença refere-se ao fato do aluno perceber o espaço da escola como um espaço dele, pelo qual deve zelar, defender, conservar. Seria um sentimento de realmente fazer parte daquele grupo, daquela escola e assim se sentir também responsável por ela.

Concordando com a urgência de se ampliar a investigação acerca da relação violência e escola, essa dissertação procurou ouvir o que pensam os jovens estudantes de classe A, sobre essa relação, visto que ainda são poucas as pesquisas que buscam interpretações sobre a violência escolar a partir do que pensam os estudantes já que são eles, também, considerados protagonistas desse fenômeno.

### **2.3. Reflexões sobre a conexão violência e jovens estudantes de Classe A: possíveis aproximações**

Maria Rita Kehl (2002) está entre os autores que constata um aumento do envolvimento de jovens com a violência. Ela desenvolveu uma pesquisa acerca do envolvimento dos jovens de classe A, sujeitos dessa investigação, com o mundo dos poetas e os marginais da periferia de São Paulo. A autora afirma que esses jovens se identificam cada vez mais com as músicas, o modo de vestir e de agir dos jovens da periferia e comenta que “em 2002 os músicos mais populares do hip hop paulista entenderam que a potência de seu “rithm and poetry” ultrapassa a barreira de classe e de raça.”(KEHL, 2002. p. 02).

Para Kehl (2002), como a violência continua intimamente associada a pobreza, periferia, esta, apesar das pesquisas já demonstrarem fartamente que tal associação não comporta o fenômeno como ele ocorre hoje, é cada vez mais comum o envolvimento dos jovens de Classe A com os da periferia: saem juntos para grafitar, fumar, freqüentam setores considerados “barra pesada”. Essa identificação passa, segundo a autora, por uma estratégia de proteção, ou seja, estar junto para não ser alvo de assaltos praticados por esses jovens de periferia, mas vai além. A autora afirma que a falta de referencial do adulto nos jovens possibilita a criação de um referencial naquele que é marginalizado por essa sociedade, mas que por ter um estilo que parece mais coerente com a sua condição, um estilo de protesto contra o estigma de marginalizado, acaba exercendo algum tipo de autoridade perante a juventude Classe A. Segundo Kehl, é mais legítimo para

os jovens de classe A esse referencial do que o referencial equivocado naquele que fica impune pelo fato de possuir uma condição financeira e social privilegiada.

Há um aspecto político nessa atitude, é claro. Cresce entre os adolescentes uma recusa dos padrões consumistas predominantes em sua classe social e uma busca de “autenticidade”, de valores que façam sentido no mundo injusto em que vivem. Verdade que é uma recusa ingênua, pois também passa pelo consumo: trata-se de comprar outras roupas, outros CDs, freqüentar outras casas noturnas. Mas como toda estética comporta uma ética, a escolha do modelo da periferia faz alguma diferença. É como se só fosse possível encontrar alternativas para a falta de sentido da vida pautada pelo consumo identificando-se com aqueles que não tem recursos para consumir. (KEHL 2002, p.01)

Essa reprodução, segundo Kehl (2002), seria uma forma de protesto e negação dos padrões consumistas de sua classe social. Esse jovem não deixa de consumir, mas passa a consumir aquilo que é do estilo de vida do jovem da periferia que não tem os mesmos recursos.

Uma outra explicação para essa identificação, segundo Kehl (2002) é a vontade dos jovens de Classe A de saírem do círculo de proteção familiar, ou seja, enfrentar os perigos do mundo dito “cruel”, fora da família, como forma de auto-afirmação. Torna-se importante acompanhar tal aproximação, pois, na falta de referencial, pode-se confundir estética da periferia, principalmente aquela que é veiculada através da mídia em filmes como “Cidade de Deus”, com os problemas nela vividos que, em situações limite, podem conduzir à violência ou à criminalidade.

Ainda segundo Kehl (2002), a possível identificação dos jovens de Classe A com a violência - violência estilizada pelos meios de comunicação de massa - percebida simultaneamente com situações de impunidade de membros de classes mais favorecidas, pode fazer com que se imagine possível desrespeitar as normas sem que haja a devida punição.



Assim, há uma escolha ética entre os adolescentes que preferem identificar-se com os poetas e os marginais da periferia do que com os adultos da elite irresponsável que também povoam o noticiário policial. (KEHL, 2002).

Outra abordagem recente sobre a presença de jovens ricos com a violência foi tematizada recentemente no filme “Tropa de Elite” - do diretor Padilha exibido no ano de 2007. O filme, segundo o diretor, tenta mostrar a ação dos policiais do BOPE (Batalhão de Operações Especiais da PM) a partir do ponto de vista do policial, mostra também a corrupção que ocorre dentro da Polícia Militar comum do Rio de Janeiro e o envolvimento de estudantes universitários pertencentes a Classe A com o tráfico de drogas.

O filme ganhou visibilidade, dividiu opiniões, criou polêmica, principalmente pelo fato de o Capitão Nascimento, o principal protagonista de a trama ter sua conduta vista por uns como a de um herói e por outros como a de um torturador fazendo justiça com as próprias mãos. Em relação ao primeiro caso a revista Carta Capital ressalta a opinião de duas moradoras da Cidade de Deus, jovens entre 13 e 18 anos, que embora não sejam de Classe A, estão compreendidas na mesma faixa etária dos jovens dessa pesquisa e, portanto, registrei a opinião delas acerca da temática do filme:

Com o filme, eu passei a admirar o Bope. Se não tem jeito prendendo, tem de matar. O nascimento bota terror. Eu sei que é cruel o que ele faz, mas o bandido não pensa duas vezes antes de atirar em você (Jéssica, Fátima e Geisa, Revista Carta Capital, 2007, p.23).

A polêmica em torno da repercussão do filme chegou à academia e o depoimento das jovens acima ganhou uma explicação segundo a opinião de Michel Misse, - professor do Núcleo de Estudos da Cidadania, Conflito e Violência Urbana, ligado à Universidade Federal do Rio de Janeiro em entrevista dada à Revista Carta Capital. Para Misse a repercussão do filme se dá pela mobilização da mídia e da opinião pública para a violência. Misse acredita que a visibilidade da violência e da

impunidade está muito grande, o que faz com que a população se sinta desamparada “Os veículos, que também precisam de público, fazem um determinado recorte da realidade. E os escândalos e a violência vendem.” (MISSE, Revista Carta Capital, 2007 p.25).

Misse acredita que tal visibilidade da violência e da impunidade faz com que se acredite que vale tudo, há uma demanda por punição que a justiça não consegue cumprir, por isso apela-se para o “Capitão Nascimento”. Segundo o professor, o problema é que Nascimento é visto sempre no outro, não em si “O País é tão hierárquico que as pessoas não acham que a mesma faca que querem para o outro pode se voltar contra elas próprias” (MISSE, Revista Carta Capital, 2007p. 24).

O filme mostra claramente o envolvimento de jovens de Classe A com o tráfico de drogas e evidencia que o tráfico de drogas no Rio de Janeiro é financiado por essas classes, visto que são elas que têm maior poder aquisitivo para comprar e consumir. O filme mostra cenas de jovens de Classe A comercializando drogas na universidade freqüentada por eles, ou seja, são traficantes!

#### **2.4 As Representações Sociais: uma escolha teórica e metodológica.**

Entender o que pensam os jovens de Classe A sobre a violência e a relação violência escola, demandou a busca por um procedimento teórico e metodológico que possibilitasse a realização destes objetivos, por isso a escolha pelas Representações Sociais, como procedimento de escuta e de análise de discursos dos jovens desta pesquisa.

Serge Moscovici, psicólogo social francês, foi quem primeiro utilizou o termo Representações Sociais, no trabalho intitulado *La psychanalyse, son image et son*

public (1961, 1976), no qual foi elaborando um primeiro desenho do conceito de Representações Sociais, onde buscava desenvolver uma psicossociologia do conhecimento.

Moscovici buscou primeiramente os elementos para sua teoria no conceito da sociologia durkheimiana de que “a sociedade é uma realidade sui generis” e as representações coletivas que ela produz são vistas como fatos sociais, coisas, reais por elas mesmas. Tais representações coletivas segundo Durkheim

São o produto de uma imensa cooperação que se estende não apenas no espaço, mas no tempo; para fazê-las, uma multidão de espíritos diversos associaram, misturaram, combinaram suas idéias e sentimentos; longas séries de gerações acumularam aqui sua experiência e saber (DURKHEIM apud SPINK, 1995, p.21).

Para Moscovici as representações coletivas de acordo com a perspectiva de Durkheim poderiam ser suficientes no contexto da época em que o conceito foi criado, pois fazia referência a uma sociedade ocidental do início do século, na qual havia um caráter de relativa integridade das religiões e de outros sistemas unificadores da ação e do pensamento. Melhor dizendo, as variáveis eram menores, os sistemas unificadores possuíam mais influência sobre a coletividade, pois tratava-se de uma sociedade simples com menos diversidade de fenômenos sociais, menos complexa.

Nas sociedades contemporâneas a diversidade dos fenômenos e também de suas origens, requer uma análise sob uma perspectiva psicossociológica que englobaria tanto as percepções individuais quanto as sociais. Nesse sentido Moscovici propõe um esclarecimento acerca dos fenômenos observados por Durkheim e os que deveriam ser alvo da atenção da psicologia social na atualidade:

As representações em que estou interessado não são as de sociedade primitivas, nem as reminiscência, no subsolo de nossa cultura, de

épocas remotas. São aquelas da nossa sociedade presente, do nosso solo político, científico e humano, que nem sempre tiveram tempo suficiente para permitir a sedimentação que as tornasse tradições imutáveis. E sua importância continua a crescer, em proporção direta à heterogeneidade e flutuação dos sistemas unificadores – ciências oficiais, religiões, ideologias – e às mudanças pelas quais eles devem passar a fim de penetrar na vida cotidiana e se tornar parte da realidade comum. (MOSCOVICI apud SPINK, 1995. p. 22).

Para Moscovici citado em Spink (1995), o conceito Representações Sociais seria mais adequado ao estudo dos fenômenos produzidos pelas sociedades contemporâneas na medida em que se considera a diversidade de fenômenos e de suas origens, ou seja, as sociedades atuais não possuem mais o caráter homogêneo e nem a integridade dos diversos sistemas unificadores das sociedades simples do início do século.

A esse respeito, Moscovici citado em Spink, propõe uma análise de três aspectos importantes acerca das representações coletivas na concepção de Durkheim buscando apontar pelo menos neles motivos que fariam com que elas - as representações coletivas - não fossem suficientes para dar conta de interpretar a nova ordem de fenômeno existentes na contemporaneidade.

O primeiro aspecto abordado refere-se ao fato de que as representações coletivas de Durkheim,

abrangia uma gama muito ampla e heterogênea de formas de conhecimento, supondo-se estar nelas concentrada uma grande parte da história intelectual da humanidade (MOSCOVICI apud SPINK, 1995. p. 23).

Em contraposição ao caráter abrangente das Representações Coletivas durkheimiana, as Representações Sociais segundo Moscovici, considerando-se o aspecto psicossociológico do conhecimento, teriam que se reduzir à “uma modalidade específica de conhecimento que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI apud Spink. 1995. p.23).

O segundo aspecto levantado por Moscovici refere-se à questão estática na formulação durkheimiana que supõe uma estabilidade dos fenômenos analisados e que nessa medida diferem dos atuais que são dinâmicos, mutáveis, “ressignificáveis”.

O terceiro aspecto analisado por Moscovici refere-se ao modo estático das representações coletivas como dados sem possibilidade de releituras. Para ele, a tarefa da psicologia social seria penetrar nas Representações Coletivas, buscando descobrir os mecanismos internos, ou seja, seu dinamismo, a forma como os fenômenos são ressignificados.

Ao refletir acerca dessas diferenças entre os conceitos de Representações Coletivas de Durkheim e de Representações Sociais, Moscovici procurou registrar, também, sua objeção ao individualismo da psicologia social americana no sentido de situar a psicologia social em um espaço entre a ciência em geral e a psicologia, no estudo de fenômenos que envolvem tanto a natureza psicológica quanto a social.

Denise Jodelet, considerada principal colaboradora de Moscovici, atenta para o fato de que o problema está na constituição do objeto de pesquisa como sendo de natureza psicossociológica:

[ ] o fato de que se trate de uma forma de conhecimento acarreta risco de reduzi-la a um evento intra-individual, onde o social intervém apenas secundariamente; o fato de se tratar de uma forma de pensamento social acarreta o risco de diluí-la nos fenômenos culturais ou ideológicos (JODELET apud SPINK, 1995.p.25).

Essa observação de Jodelet, refere-se à dificuldade de se identificar e tratar um objeto de pesquisa de forma psicossociológica sem reduzi-lo somente ao social -

diluindo o caráter individual- ou ao contrário, enfatizar o individual e diluir o coletivo. É essa a proposta das Representações sociais de Moscovici, qual seja, o de que se consiga tratar o objeto de estudo como psicossociológico, dando a ambos os elementos de sua constituição – o social e o individual- tratamento adequado e olhar atento para que um aspecto não se sobreponha ao outro, impondo à pesquisa uma falsa abordagem psicossociológica.

Diante do exposto, Spink (1995), registra uma lista de assuntos e objetos sociais<sup>12</sup>, com a intenção de clarear a relação entre os fenômenos e o conceito de Representações Sociais proposto por Moscovici. Essa lista foi proposta com a intenção de chamar a atenção para a diversidade e a quantidade de assuntos que, “nas relações interpessoais do dia-a-dia, prendem a atenção, o interesse e a curiosidade das pessoas, demandam sua compreensão e forçam seus pronunciamentos” (SPINK,1995,p.25). Assim, as explicações, as representações acerca desses fenômenos onde caberia a análise dentro da perspectiva das Representações Sociais, vão além de simples opiniões, são a combinação de conceitos, afirmações e explicações “colhidas nas mais variadas fontes, experiências pessoais e grupais” (SPINK,1995, p.26). Mas, a autora clarifica que mesmo tendo citado várias situações cotidianas, dentre elas a violência urbana, é uma situação, sem dúvida, que poderia ser também a visão da juventude acerca da violência e a relação escola/violência, essa lista será sempre incompleta tendo em vista a dinâmica da vida social que muda rapidamente e gera novas situações.

Nesse sentido, Moscovici (1976) afirma que as Representações Sociais dizem de informações colhidas pela escuta de fontes diversas que englobam valores individuais e coletivos, experiências pessoais e dos grupos. Assim,

---

<sup>12</sup> A lista de assuntos e objetos sociais acima refere-se e engloba, por exemplo: a saúde e a doença; as questões ecológicas; a política e a economia; as “classes” de pessoas; a tecnologia e o domínio da natureza; as desigualdades sociais e educacionais; a violência urbana e a insegurança do cidadão...Essa lista é extensa e incompleta, do ponto de vista de SPINK, frente à diversidade de assuntos que fazem parte do cotidiano e das relações interpessoais.

[ ] esses ' conjuntos de conceitos, afirmações e explicações', que são as Representações Sociais, devem ser considerados como verdadeiras 'teorias ' do senso comum, 'ciências coletivas' sui generis, pelas quais se procede à interpretação e mesmo à construção das realidades sociais (MOSCOVICI, 1976, p.48 apud SPINK, 1995, p.26).

Moscovici (2003), registra dois universos no que tange às representações sociais, o consensual e o reificado. No universo reificado os sujeitos ocupam lugar na sociedade de acordo com a sua formação, ou seja, com a competência técnica adquirida. Nesse sentido, o universo reificado pressupõe uma hierarquia e uma indiferença à individualidade , “todas as coisas, quaisquer que sejam as circunstâncias, são aqui, a medida do ser humano” (MOSCOVICI, 2003. p.50).

Já no universo consensual a visão é mais igualitária, ou seja, todos podem adquirir as competências necessárias para participar e opinar. Essa participação igualitária exige convenções lingüísticas, regras do que é ou não permitido. O universo consensual diz dos clubes, associações, mundos institucionalizados, onde acontece a arte da conversação, ou seja, “o ser humano é, aqui, a medida de todas as coisas” (MOSCOVICI, 2003.p.50-51).

O autor ressalta as características desses dois universos pontuando que a compreensão do universo reificado diz respeito à ciência, enquanto que as representações sociais dizem do universo consensual, ou seja não são científicas ou tratadas como tal . No universo consensual as conversações são realizadas a partir de regras que se tornam propriedade comum, ou seja, jeito de falar, o que se pode ou não falar, quais os tipos de comportamentos e/ou regras para que se possa pertencer a esse ou aquele grupo social.

Moscovici (2003), propõe, ainda, que o processo acerca do estudo das representações sociais implica em “tornar familiar o não-familiar”. Para ele, a finalidade das representações “é tornar familiar algo não-familiar, ou a própria não-familiaridade” (MOSCOVICI, 2003.p.54). O fato de as representações possuírem essa finalidade se dá, segundo o autor, por elas pertencerem aos universos

consensuais e esses serem o lugar onde se deseja se sentir a salvo dos conflitos, onde o que se faz ou se diz vai ao encontro das crenças, tradições, ou seja, um lugar onde é possível “sentir-se em casa”.

É também Moscovici que explica que as representações são meios pelos quais podemos, na contemporaneidade, perceber o senso comum como sendo a ciência tornada comum. Esse processo de transposição dos universos reificados - das ciências- para os consensuais – do senso comum não é um processo fácil, exige segundo esse autor valer-se de dois mecanismos aos quais ele denomina Ancoragem e Objetivação.

Ancoragem, consiste em um processo de pensamento que busca uma forma de classificar e nomear aquilo que para nós parece estranho, desconhecido. Através da ancoragem procuramos encaixar aquilo que nos parece inacessível em alguma categoria já conhecida, buscando assim, uma acomodação em relação ao que em princípio nos perturba , procurando torná-lo mais acessível, reduzindo o incomum a idéias e imagens mais comuns:

Dar nome, dizer que algo é isso ou aquilo – se necessário, inventar palavras para esse fim- nos possibilita construir uma malha que seja suficientemente pequena para impedir que o peixe escape e desse modo dá a possibilidade de representar essa realidade. O resultado é sempre algo arbitrário mas, desde que um consenso seja estabelecido, a associação da palavra com a coisa se torna comum e necessária.(MOSCOVICI, 2003.p.67)

O autor registra o caráter arbitrário da ancoragem no sentido de refletir acerca de que ao classificar e nomear um processo estamos automaticamente impondo-lhe juízos de valor de acordo com as nossas convenções. Nesse sentido o autor aponta duas conseqüências acerca da teoria das representações no que se refere à ancoragem :



A primeira – a exclusão de idéias e pensamentos que não possuam ancoragem. Nesse caso excluem-se os pensamentos divergentes e baseia-se no consenso, apontando, assim, uma visão como sendo “normal” e todas as outras como divergentes dela. Impõe-se uma posição que segundo Moscovici é insustentável, pois exclui a diversidade de pensamento e de idéias.

A segunda – o sistema de classificar e nomear pessoas ou objetos requer uma interpretação do que não é familiar e isso pressupõe categorias, referências, nomes para que os integre ao que já nos é familiar:

Desse modo, representações preexistentes são de certo modo modificadas e aquelas entidades que devem ser representadas são mudadas ainda mais, de tal modo que adquirem uma nova existência. (MOSCOVICI, 2003.p.71)

Objetivação, é um processo de produção de conceito a uma imagem, ou seja, sair do abstrato e criar uma imagem para um determinado fenômeno. Através da objetivação, busca-se a familiaridade- a concretização de algo abstrato- de uma forma mais temporal, situacional, melhor dizendo, aquilo que era impensado, por exemplo em um determinado tempo e espaço, pelos indivíduos ali localizados, torna-se comum daí um tempo por indivíduos da próxima geração. “Moscovici cita o físico inglês Maxwell que disse certa vez que “o que parecia abstrato a uma geração se torna concreto para a seguinte”,mas vai além das colocações de Maxwell acrescentando que” o que é incomum e imperceptível para uma geração , torna-se familiar e óbvio para a seguinte” (MOSCOVICI, 2003.p.70-71).

Desse modo, acredito que a escolha pelas proposições analíticas e procedimentos metodológicos das Representações Sociais me permitiu perceber, na realidade atual, quais as representações que os jovens das classes economicamente favorecidas possuem acerca da violência e da relação escola/violência. Além disso, investiguei se as atitudes que configuravam algum tipo

de violência para a sociedade em geral, também eram consideradas como violência por esses jovens atores da pesquisa.

## 2.5 O Estudo de caso

O Estudo de Caso segundo Mirian Goldenberg teve sua origem na pesquisa médica e psicológica, onde se praticava uma análise minuciosa, detalhada de um caso clínico específico, buscando assim entender toda a dinâmica que envolvesse uma determinada patologia.

Em relação às ciências sociais, fez-se uma adaptação do Estudo de Caso clínico, onde os fenômenos sociais são estudados em sua especificidade buscando esgotar através de análise minuciosa, do caso em questão, todos os dados referentes ao mesmo. Nesse sentido, o estudo de caso se apresenta como:

[ ] uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos. (GOLDENBERG, 1997.p.33)

Goldenberg (1997) afirma que o Estudo de Caso pretende buscar as particularidades, ou seja, considera o divergente, as atitudes, os comportamentos que destoam do grupo. Não há uma busca de generalizações, como nas análises estatísticas, que tendem a referendar a investigação pelas ditas atitudes que refletem a homogeneidade do grupo. O Estudo de Caso persegue justamente os significados individualizados, não pretende uma padronização, pois considera que indivíduos diferentes imprimem opiniões e atitudes diferentes acerca de uma mesma situação.

Em conformidade aos objetivos dessa dissertação, a busca pelas representações de jovens de Classe A acerca da violência e da relação violência escola, apoiou-se em pesquisa qualitativa, especificamente o Estudo de Caso. Que serviu para explicar essas representações por ser uma metodologia que busca entender a dinâmica de um caso específico, ou seja, todas as questões que o envolvem. Como a intenção foi entender e interpretar as representações dos jovens de Classe A acerca da violência e da relação violência escola em uma única instituição da rede privada, o Estudo de Caso veio ao encontro da demanda dessa proposta.

Uma outra questão em relação à não padronização acerca do Estudo de Caso refere-se ao fato de que não há como padronizar as regras utilizadas, visto que os instrumentos mais utilizados são a observação, as entrevistas em profundidade e os indivíduos que delas participam são únicos e conseqüentemente darão respostas únicas. Nesse sentido, as respostas e os resultados dependem do tema da investigação em questão, do tipo de instituição, indivíduo, fenômenos, portanto, os dados referentes à investigação não são padronizados, assim como o tempo não o é, podendo um Estudo de Caso durar semanas ou anos. O pesquisador deve se preparar para o inesperado e para uma reorientação acerca da investigação, as situações não são previsíveis e nesse sentido exigem do investigador bom senso, flexibilidade e competência para lidar com o problema teórico advindo do inesperado.

Goldenberg (1997) registra que o Estudo de Caso procura utilizar-se do raciocínio analógico no sentido de não cair nas armadilhas da busca de generalizações, mas de perseguir a generalização – no sentido de “a forma de pensar acerca de...”- dos sujeitos que fazem parte daquele caso particular, ou seja, “por ser uma maneira particular de pensar o caso particular que consiste em pensá-lo verdadeiramente como tal” (GOLDENBERG, 1997.p.35)

## 2.6 Procedimentos Metodológicos

O principal procedimento metodológico foi a observação livre e exaustiva dos sujeitos . Quando eu digo exaustiva, refiro-me ao caráter de repetição, melhor dizendo, o campo só se tornou satisfatório na medida em que os fatos nele observados, em relação ao problema abordado, se tornaram recorrentes.

Nesse sentido, o bom senso e a sensibilidade em relação as anotações para que não houvesse perda de detalhes se fez importantíssimo em todos os momentos da investigação. Não é fácil saber, como disse Goldenberg (1997), qual é o momento exato de parar ou de continuar. Essa medida consiste em um exercício constante de não se deixar contaminar pelas generalizações e estar sempre em busca das particularidades existentes em um campo específico.

Além da observação prolongada da escola onde a pesquisa foi realizada, optei pela coleta de depoimentos através de rodas de conversa, a principal estratégia para a busca de Representações Sociais.

Esses procedimentos seguiram a seguinte ordem:

I. Consulta aos arquivos e direção da escola sobre a história de fundação da mesma;

II. Observação livre e descrição detalhada do comportamento dos jovens do Ensino Médio especificamente no turno da manhã em vários ambientes e

tempos para mapear atitudes e situações que pudessem configurar algum tipo de violência;

III. Rodas de conversa com os alunos do Ensino Médio , buscando registrar as representações sobre violência e a relação violência /escola;

### 3 EM BUSCA DE UMA ESCOLA

A finalidade de nossa escola é ensinar a repensar o pensamento, a “des-saber” o sabido e a duvidar de sua própria dúvida; esta é a única maneira de começar a acreditar em alguma coisa.

Juan de Mairena

#### 3.1 Critérios para a escolha da escola

A decisão pela escola onde a pesquisa foi realizada não foi tarefa fácil devido à especificidade do objeto, o que levou a deparar-me com situações inusitadas e, em princípio, sequer imagináveis em se tratando de instituições escolares, no caso desta busca, confessionais tradicionais<sup>13</sup>. O que demandou de minha parte muito esforço e perseverança, sentimentos que, hoje, acredito, são parte do processo de formação de um pesquisador. Alguns critérios foram definidos para a escolha da escola para que houvesse a possibilidade de atender aos propósitos da investigação, os quais foram:

- Uma instituição que oferecesse o Ensino Médio, ou seja, atendesse jovens alunos na faixa de 15 a 18 anos.
  
- Uma instituição que fosse da rede privada de ensino, pois o recorte referiu-se, especificamente, à compreensão das representações de jovens de classes economicamente favorecidas sobre a violência e a relação violência escola. E sabemos que tais alunos encontram-se, via de regra, matriculados em instituições privadas, principalmente quando se trata da educação básica. Na educação superior este quadro pode ser alterado.

---

<sup>13</sup> Ao dizer instituições tradicionais, refiro-me às instituições, em sua grande maioria confessionais pertencentes a congregações que já possuem muitos anos de trabalho educacional reconhecido pela sociedade como sendo de qualidade.

➤ E evidentemente, que tal escola se dispusesse a participar da pesquisa, pois já sabíamos das dificuldades em entrar em instituições da rede privada para esse tipo de investigação. Mais que isso, sabemos que pesquisas envolvem negociações entre pesquisadores e universos pesquisados.

De acordo com estes critérios optamos – minha orientadora e eu - por abordar, inicialmente, duas instituições da rede privada, que, sabíamos, atendia jovens de camadas altas e localizadas na região da Savassi onde crescia a visibilidade de atitudes que configuravam algum tipo de violência praticada por jovens desse extrato social.

A **Savassi**<sup>14</sup> é um bairro próximo ao Centro de Belo Horizonte. No início de 2006, antes da reunião do Banco Interamericano de Desenvolvimento que ocorreu na capital, a prefeitura transformou uma parte do antigo bairro Funcionários no bairro Savassi, ao mesmo tempo em que foi criado o Bairro Boa Viagem. A outra parte, ao norte, continuou se chamando Funcionários. A Savassi, considerada uma das regiões nobres da cidade, é também vista como a região mais elegante e badalada de Belo Horizonte porque comporta restaurantes, boates, shopping's, casas de shows, o que torna a região bastante movimentada e frequentada.

Contactei a primeira escola, de natureza confessional e ali localizada, encaminhando meu projeto para conhecimento da supervisão e direção, mas não houve aceitação do mesmo. A alegação foi de que já havia quatro pesquisadores desenvolvendo seus trabalhos naquela escola, sendo esse o limite de pesquisas aceitas para o ano de 2008.

Parti então para a outra escola onde ocorreu um fato parecido com o da primeira, porém, de uma forma mais áspera. Em princípio fui muito bem recebida

---

<sup>14</sup> Fonte:<http://pt.wikipedia.org/wiki/Savassi>

pela supervisora que garantiu ser ela mesma a autorizar a pesquisa. Afirmou que o encaminhamento do projeto para leitura seria apenas para cumprir as etapas de aceitação da mesma, mas, que pela exposição feita por mim sobre o conteúdo da investigação, não haveria nenhum problema. A supervisora relatou que estava fazendo doutorado, e, como era pesquisadora, bem sabia das dificuldades enfrentadas na busca por um local que aceitasse a realização de pesquisas, principalmente da natureza da minha e iria fazer o possível para me atender em relação às necessidades colocadas pela investigação.

É evidente que esse fato muito me animou pois se tratava de uma escola como já foi dito, que atendia à todos os pré-requisitos necessários à realização da investigação. Encaminhei o projeto conforme combinado e, para minha surpresa, recebi um e-mail da supervisora alegando que a direção havia feito a leitura e vetado sua realização sob justificativa de que a escola estava com sérios problemas organizacionais. Assim, a direção argumentou que não seria prudente a realização de uma pesquisa daquela natureza naquele momento. Poderia haver uma exposição da escola que, do seu ponto de vista, prejudicaria a instituição perante a comunidade.

Essas dificuldades assinaladas, certamente, reiteram as observações feitas na introdução desse texto sobre os possíveis motivos da ausência, em escolas privadas de pesquisas que tematizam a violência. Ao que parece, as instituições, de fato, receiam abrir suas portas para pesquisas acadêmicas enfocando tal temática.

Diante desta dificuldade fizemos um contato com uma colega, aluna do Mestrado, que era proprietária de uma escola que atendia aos critérios estabelecidos para a pesquisa. A receptividade para conhecer o projeto da dissertação foi imediata e a aceitação da pesquisa por parte desta professora também.



### 3.2 A Escola Pesquisada

O Colégio Vênus<sup>15</sup> está localizado em um bairro da zona sul de Belo Horizonte, possui uma estrutura física excelente, muito bem organizada e planejada para ser a sua sede definitiva, tendo como diretora, fundadora e proprietária, a geógrafa e especialista em geofísica R.E.<sup>16</sup>

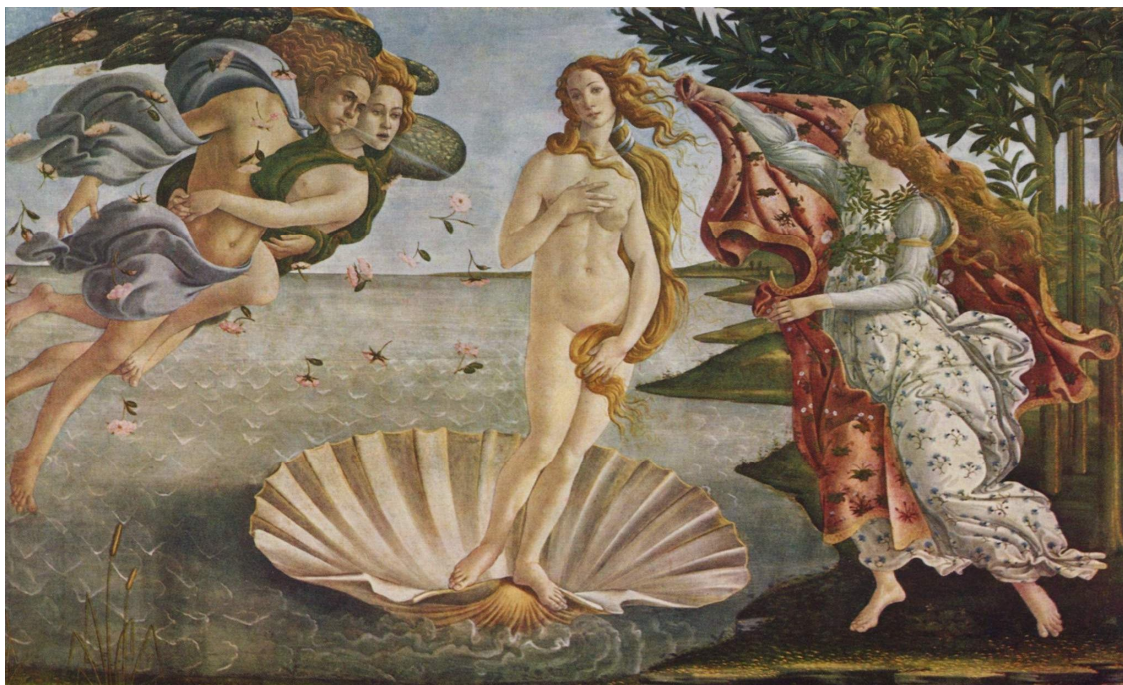


Figura 4: O Nascimento de Vênus de Sandro Botticelli  
Fonte: Wikipedia

<sup>15</sup> O nome original do Colégio não foi citado, optei por substituí-lo por um nome fictício para garantir o sigilo da instituição e assim preservar-lhe de problemas e constrangimentos. *O nome do colégio foi escolhido por mim por causa do quadro O Nascimento de Vênus que é uma pintura de Sandro Botticelli, pintor italiano do século XVI, feita por volta de 1483. A pintura representa a deusa Vênus emergindo do mar como mulher adulta, conforme descrito na mitologia grega. No quadro, a deusa clássica Vênus emerge das águas em uma concha, sendo empurrada para a margem pelos Ventos D'oeste. Assim como a deusa emerge do mar como descrito na mitologia, o Colégio Vênus iria desnudar para mim uma parte de sua história. História que iria surgir não em uma concha como a deusa grega, mas através das ricas observações de seu cotidiano e também dos francos diálogos com seus alunos, através dos quais emergiriam não a deusa, mas as representações de violência de seus alunos. Assim, pintar um quadro no qual se retrata a nudez emergindo e construir um quadro onde se retratam representações emergindo, comporta uma similaridade pois expressam algo que se encontrava até então guardado, reservado, seja para emergir das águas como a Vênus, seja para emergir do diálogo como as representações; e ambos, escondem em seu âmago, paixões – no sentido de sentimentos vividos experimentados, experimentados - do corpo ou do espírito.*

<sup>16</sup> Para preservar o sigilo acerca da identidade dos atores que compõem essa pesquisa, os mesmos terão seus nomes referenciados pelas suas iniciais. Para essa escolha conversei com a direção e supervisão e as mesmas disseram que eu poderia dar à escola o nome que eu achasse melhor e também que estivesse à vontade para definir as abreviaturas dos nomes das pessoas. Nesse sentido, todas as vezes que seus relatos forem produzidos no texto dessa dissertação, aparecerão de acordo com essa escolha.

A sede foi inaugurada em 1998 para ser um colégio com ampla instalação em um terreno de três mil metros quadrados, atendendo, na época cerca , de 600 alunos.

A estrutura arquitetônica do colégio foi planejada, segundo a diretora R.E, de forma a garantir sua expansão futura sem que houvesse a perda de qualidade em relação ao conforto e planejamento estético dos prédios que compõem sua estrutura. Essa curiosa arquitetura – curiosa porque cada prédio compreende a junção de dois sólidos geométricos: uma pirâmide que forma o telhado e um paralelepípedo que compreende o corpo de cada prédio (vide figura 5 e 6) - garante a expansão das salas de aula preservando sua estrutura original. Observando as fotografias é possível visualizar que se trata de um detalhe criativo e estrategicamente pensado por R.E e executado pelo engenheiro responsável pela obra. O conjunto de prédios que compõem o colégio foi construído de forma a permitir a construção e justaposição de outros prédios no mesmo formato para que não houvesse a perda de nenhum aspecto da construção anterior, ou seja, a expansão é facilmente conseguida e com fácil aproveitamento das áreas laterais, frontais e traseiras do terreno.



Figura 5: Visão atual do Colégio Vênus (MG)  
Fonte: Site do Colégio



Figura 6: Visão atual do Colégio por outro ângulo  
Fonte: Site do Colégio

O colégio possui amplas salas de aulas, uma sala de informática, um auditório, uma biblioteca, sala de professores, duas quadras de esportes para as aulas de Educação Física.

É evidente o cuidado com a arquitetura do Colégio, a busca em oferecer aos alunos uma estrutura moderna, com salas arejadas, entradas diferenciadas para cada segmento, jardins entre as entradas, cantinas que oferecem além de lanches de qualidade uma estrutura bonita, limpa e confortável. Esse cuidado com a organização, com a ordem é muito relevante nas relações que o aluno pode estabelecer com sua escola. Prova disso, são alguns relatos feitos por Gilmar Rocha (2008) em seu artigo intitulado “Complexo de Emílio”. Da violência na escola à síndrome do medo contemporâneo. Rocha destaca que durante um trabalho de campo realizado para uma pesquisa sobre violência nas escolas o depoimento de um aluno chamou-lhe à atenção porque o mesmo citou que a organização do colégio pode ajudar ou atrapalhar. Argumentou que o colégio dele era muito “bagunçado”, disse que cada sala era de um jeito, que cada “pedaço” da escada era de uma cor e citou outro colégio em que tudo era organizado, bonito, agradável, como sendo um fator positivo, de harmonização do aluno na relação com a escola e no sentimento de pertença a esta instituição.

Rocha faz uma análise do comentário do aluno :

Á primeira vista, este seria somente um juízo (de valor) estético do aluno não fosse a sua observação aguda de que um ambiente desorganizado se volta afetiva e intelectualmente sobre o aluno. Assim, de imediato e em sentido amplo, a sensação de violência e a percepção de medo resultam da instabilidade ou desorganização dos sistemas sociais. (ROCHA in GONÇALVES;TOSTA.2008, p.214)

Seguindo a interpretação de Rocha em relação à análise do relato da instabilidade emocional e a sensação de violência sentida pelo aluno devido à falta de organização de sua escola, o Colégio Vênus em sua organização, diferentemente, oferece aos seus alunos um ambiente harmônico e estável reiterado pela pesquisa de Rocha como favorável à cultura da não violência, uma idéia que é, também, defendida pelo colégio Vênus cujos vários exemplos de ações que dizem dessa cultura serão registradas por mim mais à frente nesta dissertação.

As instalações da Educação Infantil seguem os mesmos padrões de cuidado e organização apresentados acima, possuem amplas salas ambiente, biblioteca e brinquedoteca, horta, piscina de areia e área de recreação. As Dependências da Educação Infantil incluem, ainda, um grande aquário e um pequeno pomar em sua entrada principal. Segundo a supervisora M.A, da Educação Infantil, tanto o aquário quanto o pomar foram projetados para favorecer a construção junto aos alunos de uma consciência de valorização da vida no planeta. Com este espírito os alunos ajudam a cuidar das árvores, colhem os frutos que são usados para compor o lanche que lhes é servido. Esse cuidar junto, aprender junto, vai ao encontro das idéias de Paulo Freire, educador pernambucano que nos deixou um importante legado e a certeza de que ninguém é sujeito do aprendizado de ninguém.

Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistia validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi aprendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz.

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (FREIRE, 1996,p.24)



Figura 7 : Horta da Educação Infantil em 2008.  
Fonte: Pesquisadora

Esse aprendizado que valoriza a participação do aluno como sujeito do processo chamou-me a atenção não só pela busca de uma relação dialógica educador/educando desde a educação infantil, mas pelo fato de o Colégio ter a preocupação em trabalhar uma cultura de paz e valorização de todas as formas de vida desde as séries iniciais, ou seja, há um projeto, segundo R.E, que busca construir essa cultura até o Ensino Médio. Esse projeto, do ponto de vista da direção e da coordenação, tem garantido a disseminação junto aos alunos de idéias e ações relacionadas à possibilidade construtiva da não violência.



Figura 8: Dependências da Educação Infantil 2006.  
Fonte: Site do Colégio



Figura 9: Sala ambiente da Educação Infantil  
Fonte: Pesquisadora

Na recepção vários certificados atestam uma história de conquistas e reconhecimento público da qualidade do ensino oferecido pela escola. Dentre os prêmios destaca-se o TOP OF QUALITY de 2005 no Ensino Fundamental e Médio – da Ordem dos Parlamentares do Brasil.



Figura 10: Na parede da recepção. Os certificados de qualidade da escola.  
Fonte: Pesquisadora

O total de alunos atualmente é de 342, compreendidos entre a Educação Infantil, Fundamental I e II e o Ensino Médio. O número total de alunos do Ensino Médio é de 141. A escola conta com 41 professores, um coordenador para cada modalidade de ensino, funcionários de recepção, tesouraria, departamento de pessoal e secretaria.

Já nos primeiros contatos com o Colégio Vênus pude perceber detalhes que aguçaram minha curiosidade. Deparei-me com quatro entradas diferentes, estrategicamente planejadas, uma para cada segmento – Educação Infantil, Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio. Esse número de entradas não é muito comum na grande maioria das escolas. Indaguei os funcionários da portaria e

a coordenadora do Ensino Médio, M.H., sobre o porquê desse número de entradas e ela me disse que a direção pensou em garantir que não houvesse tumulto nos momentos de entrada e saída de alunos e que os maiores não precisassem, necessariamente, transitar junto aos alunos menores. O que, segundo ela, evitaria brincadeiras desagradáveis dos alunos maiores para com os menores que porventura os expusesse à situações de desconforto.

Essa fala remeteu-me aos incidentes ocorridos na última escola em que trabalhei, causados dentre outros motivos, pela falta de um elevador, fazendo-me compará-los com os cuidados observados no Colégio Vênus e os visíveis benefícios que essa organização proporciona aos alunos. São esses detalhes organizacionais, cuja ausência, no dizer de Rocha, pode se voltar afetiva e intelectualmente sobre o aluno, favorecendo ou não um sentimento de pertença desse aluno para com sua escola.



Figura 11: Uma das quatro entradas do Colégio Vênus.  
Fonte: Pesquisadora



As salas de aula foram planejadas para comportar no máximo 30 alunos. Todas possuem uma porta bem diferente, parte dela é de vidro e parte é de madeira, pelo vidro pode-se observar tanto o que está fora, quanto o que está dentro. Fato que me foi apresentado como sendo parte de uma escolha estética e também parte da intenção de que haja maior transparência nas relações. Porém, esses aspectos relativos à transparência poderiam, em certa medida, serem interpretados de outra forma, como sendo, no dizer de Bourdieu e Passeron (1970) uma estratégia de controle das ações pedagógicas.



Figura 12: foto de uma das portas das salas de aula.  
Fonte: pesquisadora



Figura 13: Uma das salas de aula do Ensino Médio.  
Fonte:Pesquisadora.

Outro elemento bem peculiar é o fato de a escola não utilizar de nenhum sinal ou sirene para demarcar a entrada, intervalos de uma aula para outra, saída, início ou término de aulas. Desde a sua fundação, segundo R.E., que não há sinal para nada; alunos, professores e funcionários cumprem corretamente seus horários sem que haja a necessidade de sinais. Em um dos dias de minha observação, pude notar um funcionário no final do intervalo passando nos lugares onde uns poucos alunos ainda permaneciam. Ele ia avisando sobre o término do intervalo e imediatamente estes poucos alunos se dirigiram para as salas, onde a maioria dos colegas já se encontrava, sem ser preciso qualquer sinal ou repetição do lembrete.

Na verdade, se havia algo que marcava início e final destes tempos escolares, era o encerramento de atendimento da cantina. Ao se fechar, os professores se dirigiam cada um para sua sala de aula, o que parecia ser suficiente para que os alunos fizessem o mesmo.

A localização da sala da coordenadora do Ensino Médio também me pareceu bastante peculiar – fica em frente à cantina, em meio às mesas onde os alunos lancham, de onde se tem visibilidade de parte do pátio, entrada da sala dos professores e algumas salas de aula. Essa localização “ao ar livre”, sem paredes com visibilidade privilegiada de diversos movimentos realizados pelos atores da escola – alunos, professores e funcionários pode ser visto no que tange à sua organização física, no mínimo, diferente da forma em que a maioria das escolas se encontra organizada.

Nesses estabelecimentos, em geral, a sala da coordenação encontra-se fechada por quatro paredes, ou seja, é um espaço tradicionalmente restrito, possui porta com a identificação da sala e nela só se entra com permissão ou quando se é convidado. Trata-se de um espaço formal, onde se procura entrar para conversar, fechando-se a porta, buscando-se um ambiente com mais privacidade.

Ao encontrar uma sala de coordenação bem menos formal, sem porta e, portanto sem plaquinha de identificação, sem paredes, enfim, bem original em relação ao formato físico, procurei saber da coordenadora M.H. sobre os motivos dessa escolha. Segundo M.H., essa localização foi estrategicamente pensada no sentido de favorecer a visibilidade dos alunos por parte da coordenação . Em relação à intenção e funcionalidade de sua sala ,M.H. disse o seguinte:

Daqui eu posso ver quase tudo, minha presença é importante, é um fator que faz com que os alunos pensem em suas atitudes. Só o fato de saber que eu estou de olho já cria certo receio e um respeito. Eu sempre digo: eu sei quem fez isso ou aquilo, mesmo que eu não esteja perto eu vou ficar sabendo. Tem sempre alguém que vai ver e me contar. Pensem nisso! (M.H, depoimento no dia 30/05/2008)

Para M.H., deixar claro para os alunos que ela está presente, sempre atenta, por perto, diz de uma maneira preventiva acerca de qualquer atitude negativa que

possa vir a ser praticada pelos alunos, inclusive algum ato de violência contra colegas ou contra o patrimônio.

Trata-se, segundo ela, de uma estratégia de aproximação do aluno uma vez que o mesmo se sente à vontade para conversar, tirar dúvidas, ou seja, interagir com a coordenação, pois a sala é livre de portas ou de qualquer outro elemento que possa servir de bloqueio para a aproximação dos alunos.

Porém, essa localização pode criar uma ambigüidade, se por um lado revela uma estratégia de aproximação, por outro, pode causar uma sensação de garantia de maior controle<sup>17</sup> das atitudes do aluno, e talvez até mesmo do professor, pois há uma total visibilidade do que ocorre no entorno da sala da coordenação. Porém, não é, segundo M.H. essa a intenção, a vontade é de estar mais perto, mais acessível. Opinião que manifesta nesse relato:

Quando eu comecei a trabalhar na escola, me colocaram para trabalhar em uma sala no andar de cima. As salas de aula eram todas embaixo, eu tinha que ficar subindo e descendo o tempo todo, pois queria estar perto dos alunos. Como é que eu iria coordenar sem saber o que estava acontecendo. Assim, pedi que levassem a minha mesa para baixo e a colocassem em um lugar onde eu teria uma visão privilegiada. Daí a origem peculiar dessa minha sala. (M.H. registro do diário de campo)

Dialogando com as idéias de alguns autores, entre eles Bourdieu e Passeron, que consideram a escola como reprodutora das desigualdades sociais e também do exercício de violência simbólica, a localização da sala da coordenadora

---

<sup>17</sup> De acordo com Bourdieu e Passeron (1970), a escola é um espaço de reprodução social e também de exercício de violência simbólica, tendo em vista a forma com a qual ela se organiza e funciona. Esses autores defendem a idéia de que impor um tipo de comportamento como sendo o correto e esperado, escolher um conteúdo em detrimento de outro, são formas de violência simbólica. Na visão deles, grande parte das ações e imposições que ocorrem na instituição escola, traduz-se nesse tipo de violência que por não ser explicitamente percebida como sendo violência - por estar embutida em ações "aparentemente" normais - é cotidianamente acatada e naturalizada por aqueles que a sofrem.

M.H. e a forma escolhida por ela para controlar as atitudes dos alunos, poderia ser vista como uma manifestação desse tipo de violência.

### **3.3 Aspectos históricos e projetos desenvolvidos no Colégio Vênus**

O Colégio Vênus possui dez anos de existência, mas o caminho percorrido por R.E. entre sua idealização e construção já completa 30 anos.

Os conceitos da educação nova, os sonhos da juventude revolucionária das décadas de 1960 e 70, que queria alterar as instituições e mudar para melhor o país, possivelmente, povoaram desde cedo os ideais de R.E. Seu primeiro aluno foi um garoto de nove anos, quando ela tinha apenas doze anos, ou seja, sua caminhada como educadora começou desde muito cedo.

A estudante R.E. passou a dar aulas particulares para seus conhecidos, vizinhos e amigos antes mesmo de haver passado no vestibular:

Enquanto estudava para entrar na UFMG, dava aulas para jovens que também iriam fazer o vestibular. Em princípio as aulas aconteciam na copa de sua residência, não se cobrava nada e a intenção era socializar um conhecimento pelo exercício de uma satisfação por ensinar (R.E., em entrevista para a pesquisa em 30 de maio de 2008)

Quando R.E. passou no vestibular no final da década de 70, o país passava por turbulências de ordem política advindas da ditadura e também por uma crise sociopolítica.

Essa crise sociopolítica referia-se, segundo Tosta (2005), a um paradoxo, pois foi a época em que o Brasil mais cresceu em relação à comunicação com a explosão do fenômeno *mass media* e também com a emergente indústria cinematográfica, mas foi também o período de maior controle através da censura que tentava barrar todo e qualquer tipo de criatividade proporcionada pelo advento da expansão dos meios e comunicação.

Foi também nesse período em que surgem movimentos leigos, principalmente de jovens engajados politicamente – inicialmente ligados à militância católica – mas que na década de 60 passam por transformações em seu ideário. Essas transformações foram pronunciadas, segundo Tosta (2005)

No X Congresso Anual da Juventude Universitária, intitulado “O Ideal Histórico”, reporta a conclusões que declaram o conflito de posições ideológicas deflagrado entre o clero e laicato e a opção do segundo em favor do direito de agir sobre o mundo da forma como julgasse correta, na condição de cristão e cidadão. Ao mesmo tempo em que a igreja tencionava preparar militantes cristãos para a ação engajada e madura na vida nacional, alguns temiam esses movimentos.(TOSTA, 2005,p.115)

Belo Horizonte vive nesse momento a expectativa de transformação de sua juventude por meio da educação e da comunicação. Jovem inteligente e engajada politicamente R.E não passou imune por essa conjuntura, como tantos outros jovens, também alimentou o sonho de um país democrático. Embora não tenha participado de nenhum movimento ou grupo de jovens ligado à militância católica, teve vários membros de sua família, segundo relatou-me, perseguidos politicamente por terem participado de movimentos de esquerda.

Assim, seu sonho, provavelmente condiz com o dos jovens que buscavam um ideário de ação em que pudessem exercer sua liberdade de opinião e proposta de formação de outrem.

Esse cenário, certamente, impulsionou R.E. para a posterior fundação do Colégio Vênus bem como as escolhas de seu projeto político pedagógico. Essa conjuntura a fez, como a maioria dos jovens no Brasil que possuíam uma condição econômica precária, experimentar uma trajetória de sonhos e dificuldades para cursar a universidade.

Estudei desde o primeiro período até o final do curso com livros emprestados da biblioteca da UFMG. Não possuía condições de comprar nenhum livro. Passei muitas noites sem dormir estudando pelo fato de ter que devolver os livros muito cedo. Na época, a biblioteca possuía poucos exemplares e por esse motivo o tempo de empréstimo era pequeno. (R.E., em entrevista à pesquisadora em 04 de junho de 2008)

Traça-se assim o perfil de uma educadora com a percepção de uma educação libertadora, porém, formada em um período da história do Brasil em que tal liberdade foi cerceada e impingiu marcas autoritárias no modelo educacional.

Essas marcas, segundo Tosta (2005), referem-se ao período em que não era possível a liberdade de expressão, marcado por torturas, pelo silenciamento das vozes, período em que o país experimentava as mazelas da ditadura. O que certamente influenciou os modelos de educação e também provocou, nos mais engajados politicamente, a vontade de fazer diferente, de propor um ideário pedagógico em que houvesse a possibilidade de expressão, que correspondesse, ao contrário da maioria das instituições, a um lugar em que se pudesse “falar” e “criar”.

Voltando ao cursinho, com o tempo, o número de alunos foi crescendo e partiu dos mesmos a idéia da necessidade de se alugar um lugar para ser um cursinho pré-vestibular no qual as aulas seriam pagas, condição essencial para a manutenção do futuro curso. Tudo começou dessa forma e o cursinho deu tão certo que os pais reservavam vagas para seus filhos assim que eles chegavam à quinta

série do Ensino Fundamental II. Esse fato se dava devido à grande procura e ao sucesso dos alunos no vestibular. De acordo com R.E., era comum que a aprovação chegasse a 95% e até 100%. Mesmo tendo lucro no cursinho pré-vestibular e altos índices de aprovação, R.E. decidiu diminuir o ritmo desse trabalho e investir na fundação de um colégio de Ensino Médio.

Segundo Costa - que foi aluna do Colégio e, recentemente, escreveu um livro sobre empresários de sucesso, sendo um dos capítulos dedicado à história de R.E e do Colégio Vênus - o momento de decisão de R.E foi na década de 90 quando a mesma diminuiu o ritmo de trabalho no cursinho para investir na construção do colégio de Ensino Médio. Segundo essa autora “[...] havia muitas desvantagens em entrar no novo segmento - cursinhos têm menor custo, uma vez que não há provas nem diários escolares, e geram maior lucratividade”.(COSTA, 2006. p.52)

Costa (2006) faz uma análise do empreendimento feito pela professora R.E., que é relevante para que possamos ter um entendimento maior da história do Colégio Vênus:

A decisão de fechar o cursinho pré-vestibular para abrir um colégio dedicado ao Ensino Médio apresentava um nível elevado de risco, pois a professora R.E não tinha experiência no novo segmento. Além disso, a gestão de um colégio é mais complexa e exigiria habilidades que ela não havia desenvolvido nos anos em que teve o próprio cursinho pré-vestibular. (COSTA, 2006.p52)

Segundo COSTA (2006) R.E possuía um ideal de escola e isso motivou a criação do Colégio atual:

Entretanto, a oportunidade de contribuir com o desenvolvimento educacional, e até mesmo moral, de crianças e adolescentes, deu à professora R.E a coragem necessária para seguir em frente e planejar os detalhes do novo empreendimento. Com o intenso apoio da família, adotou a estratégia da poupança para viabilizar o projeto. Nenhum centavo era desperdiçado. Mesmo no auge do sucesso do cursinho pré-



vestibular, o estilo de vida de R.E e da família sempre foi simples. Incapaz de usar apenas recursos próprios para garantir a implantação do colégio, pesquisou as linhas de financiamento público até encontrar uma que tivesse menos custo e parcelamento adequado ao projeto. O desejo de criar uma escola diferente, cujo ensino atuasse na motivação pela busca incessante do conhecimento, foi determinante para garantir a concretização desse sonho. (COSTA, 2006.p52)

As observações feitas por Costa suscitaram alguns questionamentos acerca da intenção de R.E. ao afirmar que pretendia fundar “uma instituição diferente”.

E foi a própria R.E quem explicou que, ao falar de uma escola diferente das demais, estava se referindo a uma proposta pedagógica que contasse com um número reduzido de alunos dentro de sala de aula e que aperfeiçoasse o tempo da aula e de outras atividades no sentido de permitir a execução de tarefas como treinamento, fixação, na própria escola – aproveitamento máximo do tempo em sala de aula. Para R.E seria importante, do ponto de vista emocional e pessoal, uma escola que não impusesse uma sobrecarga aos alunos dificultando que esses pudessem ter tempo de qualidade junto aos seus familiares:

Quando eles vão para casa, espera-se que eles sejam filhos, isto é, tenham uma possibilidade de convivência com as famílias. Só que muitas vezes isso incomoda, pois é melhor ter o filho ocupado até altas horas com deveres de casa. Então, que a escola não fosse considerada como “fácil” e sim que fosse reconhecido o bom trabalho desenvolvido pelos educadores.(R.E. 10 de junho 2008)

E acerca do seu Projeto Político Pedagógico, R.E., ressalta os seguintes pontos:

A proposta pedagógica do Colégio Vênus é norteadada pelo princípio de que a Educação é um trunfo indispensável à humanidade, para sua sobrevivência com qualidade de vida, na construção da paz, da liberdade e da justiça. É uma escola que está empenhada em abrir, para seus alunos, as portas da Universidade, mas também é uma escola

humanística que estabelece, entre o conhecimento formal e a consciência de cidadania, vínculos fortes e inquebrantáveis. Acima de tudo, é expectativa de nossa escola que, durante sua permanência nela, o aluno seja feliz. RAZÃO, RESPONSABILIDADE e SENTIMENTO serão as melhores contribuições que o Colégio legará à sociedade dos anos que estão por vir. (SITE DO COLÉGIO, acessado em março de 2009).

R.E. também relatou em entrevista a Costa (2006) que é preciso buscar a motivação dos alunos relacionando o conhecimento com o seu cotidiano, desenvolver suas potencialidades, levar em conta a diversidade propondo um currículo menos homogeneizado que considere a multiplicidade de inteligências existente.

A proposta de R.E. de criar uma escola diferente, na qual houvesse um atendimento personalizado através da redução do número de alunos em sala de aula, em oferecer espaços para que eles possam falar sobre suas dúvidas e saná-las na própria escola junto aos educadores para em casa terem tempo de qualidade junto às suas famílias e também as questões relatadas na entrevista acima, parece convergir com o ideário pedagógico proposto para a criação da Escola de Comunicação da UCMG analisado por Tosta (2005). Ideário que estava sintonizado com as idéias de Carl Rogers e Paulo Freire, acerca de uma pedagogia centrada no aluno, “libertadora”, pautada pela qualidade e, principalmente de natureza dialógica.

Os princípios apontados anteriormente por R.E. parecem convergir com o ideário pedagógico proposto para a Escola de Comunicação da UCMG, principalmente no que tange ao que Tosta (2005) referenciou como sendo “Liberdade para aprender” inspirando-se na pedagogia rogeriana:

O homem tem uma natural potencialidade para aprender calcada no desejo e na curiosidade e que, em condições apropriadas, pode ser libertada;  
O conhecimento é mais facilmente apreendido se relacionado com os objetivos do estudante;

A aprendizagem é sempre um processo de ameaça em que contradições do homem emergem, envolvendo uma mudança na sua estrutura;

A aprendizagem é facilitada pela redução, através de um ambiente seguro e confortável, dos temores e ameaças individuais (ROGERS apud TOSTA, 2005,p.217).

Assim, já na sua constituição essa escola apresentou, também, um caráter peculiar. Iniciou-se pelo Ensino Médio pelo fato de que a fundadora e diretora possuía em princípio, conforme já foi explicitado, um cursinho pré-vestibular. Além disso, o Colégio desenvolvia alguns projetos que, se apresentam como pioneiros, relevantes e denotam, de fato, um diferencial relativamente às instituições educacionais.

Um deles é a campanha do agasalho, da qual o Colégio participa todo ano. Só no ano de 2006 o número de donativos atingiu a marca de três mil peças e desde o ano de 2004 os próprios alunos fabricam boa parte dos agasalhos, colchas e cobertores.

A gente faz com tanta naturalidade que já se tornou parte do cotidiano, às vezes nem me lembro de lançar no site, parece que nos acostumamos a realizar certas campanhas de forma tão natural que nem nos damos conta que poderíamos ou deveríamos divulgá-la (E.R, entrevista dada à pesquisa em 03 de agosto de 2008).

Uma aluna da 7ª série que participou dessa campanha fez o seguinte comentário “a gente ajudou a confeccionar, distribuir, ensacar, separar por idade, por tamanho foi um trabalho muito gratificante”.

Outro projeto realizado pelo colégio é a “Sexta-Feira da Alegria”. Todas as tardes de sexta-feira são dedicadas a receber crianças do aglomerado vizinho à escola e também seus pais. As crianças atendidas são, na sua maioria, portadoras de câncer ou alguma doença grave, sendo carentes e moradoras do aglomerado. O projeto consiste em realizar oficinas com as crianças que são organizadas pelos

próprios alunos e professores da instituição. Enquanto os meninos participam das oficinas, E.R ensina aos pais das crianças a fabricação de sabonetes, detergentes, amaciantes, enfim, produtos de limpeza e higiene pessoal. Aprendizado que tem colaborado para ajudar nas despesas se convertendo em uma alternativa de renda familiar.

No ano de 2006 o colégio promoveu junto à “Rede de Amigos do Hospital da Baleia”, um leilão beneficente denominado “Costurando Solidariedade”. O evento contou com a participação de vários artistas plásticos como Fernando Velloso, Selma Weissman e Erli Fantini que elaboraram peças exclusivamente para o evento e os recursos provenientes de 20 peças leiloadas foram destinados à compra de equipamentos para o CTI do Hospital da Baleia.

Em conversa com R.E. um outro fato chamou-me a atenção: o investimento do colégio na formação continuada de seus educadores. Segundo R.E. há um incentivo para que todos os educadores façam especialização, pós-graduação, sendo a metade do custo desse investimento pago pela instituição visando, assim, a qualidade da Equipe do colégio e sua formação continuada.

O colégio investe também em viagens de seus educadores para o exterior com o objetivo de promover a formação continuada em lócus. Entre outros lugares, a equipe do colégio já foi para a Espanha, França, Grécia. Esse investimento no qual o aprendizado acontece direto da cultura estrangeira se estende aos alunos que também vão todo ano para o exterior, em viagens pelo colégio. R.E. citou como relevante o fato de um grupo de alunos ter presenciado o último discurso de Fidel Castro como presidente, dizendo que foi uma aula de História em um momento histórico de Cuba.

Acredito que professores só conquistam o respeito de seus alunos através do conhecimento demonstrado. Há muito tempo, falar mais alto ou usar o poder das notas não funciona mais. Não há nada mais

interessante do que assistir a uma aula com quem domina o conteúdo. E não há tranquilidade maior para as famílias do que ter a certeza de que seus filhos estão sendo preparados para os dias que virão. Ter uma visão de futuro em um horizonte ampliado é fundamental na profissão docente, e somente o preparo continuado dos professores permite alcançar metas tão ambiciosas. Por isso, as viagens promovidas pelo Colégio, tanto para alunos, quanto para professores são de suma importância. (R.E em depoimento no site do colégio, link sobre formação continuada)

Uma das alunas que participou desse projeto comentou: “achei interessante porque não é comum uma escola fazer isso” (CADERNO DE CAMPO).

De acordo com R.E, o conhecimento adquirido através das viagens, garante aulas mais interessantes e produtivas. Assim, os professores bem preparados, oferecem um conhecimento de forma atraente, com segurança, e, não precisam usar somente as notas como “moeda de troca”, ou seja, como forma de controle e garantia do estudo e do aprendizado.

Nos dias 29 e 30 de maio do ano de 2008, eu estava em campo e pude tomar conhecimento de um outro projeto pedagógico. Segundo R.E é comum que a escola leve seus alunos ao cinema ou teatro e convide para ir juntos alunos de alguma instituição pública. A escola convida, organiza o transporte, o lanche e garante que, após a atividade, haja um momento de reflexão coletiva acerca de todo o processo.

No âmbito deste projeto a escola estava recebendo naqueles dois dias a visita do ator Global<sup>18</sup> Odilon Esteves que estava no colégio para realizar um trabalho com os alunos da 8ª, 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio sobre poesia. A intenção do ator era de formar um grupo de teatro opcional sob sua orientação.

---

<sup>18</sup> Global foi um termo usado somente para sublinhar que este ator estava na mídia recentemente na mini-série “Queridos Amigos” exibida recentemente pela Rede Globo de Televisão.

O grupo se apresentaria, preferencialmente, para alunos de escolas públicas, o que garantiria, segundo R.E, o contato de seus alunos com outra realidade, suscitando a reflexão acerca da responsabilidade social enquanto cidadão em processo de formação. Para a diretora esse contato diz também de uma atitude que caminha para a construção da cultura da não violência já citada, pois conforma a consciência de que todos fazem parte e são responsáveis pela busca de uma sociedade mais igualitária, o que vai ao encontro do dizer de Paulo Freire de que é preciso “saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos” (FREIRE, 1996,p.95).

### **3.4 Os jovens alunos pesquisados**

Os jovens do Ensino Médio, que são os atores desta pesquisa, são em sua maioria, cerca de 90%<sup>19</sup>, filhos de profissionais liberais; médicos, dentistas, psicólogos, empresários e também de professores universitários.

Segundo dados coletados em entrevista com a supervisão, a maioria dos alunos é própria da região na qual o colégio está situado, mas recebe também alguns alunos do estado de São Paulo, que procuram no colégio um atendimento personalizado já que com a mudança de estado, é essencial, na visão dos pais, “um colégio que não veja o seu filho somente como mais um aluno”, diz M.H. Além desses, o colégio recebe alunos de outros países na forma de intercâmbio.

O Ensino Médio do Colégio Vênus é composto de 141 alunos divididos entre as turmas do 1º e 3º ano. Apesar de o Colégio possuir alunos bolsistas, inclusive do “Acaba Mundo” aglomerado vizinho, eles são em sua maioria oriundos da Classe A, ou seja, economicamente favorecidos, afirmação que pode ser comprovada, entre outras coisas, pelo valor da mensalidade que seus pais pagam. Não cabe aqui

---

<sup>19</sup> A supervisão afirmou e confirmou esses dados em entrevista concedida à pesquisa.

registrar esse valor, mas é fato que o mesmo é superior ao valor da mensalidade da maioria das escolas da rede privada de ensino em Belo Horizonte.

O Colégio oferece duas modalidades de Ensino Médio, um com aulas todas as manhãs e dois dias de aulas à tarde e o outro de tempo integral – nessa modalidade estão matriculados 30% dos alunos da escola. No integral a mensalidade é maior devido às atividades e o tempo extra.

De acordo com a percepção da supervisora pedagógica, os pais, em sua grande maioria, procuram a escola pelo fato de buscarem o atendimento personalizado citado anteriormente. Para ela, a escola já é reconhecida como sendo uma instituição que oferece, além de um ensino de qualidade, um diferencial em relação a instituições similares o qual foi definido como sendo a preocupação para com uma formação mais humanitária e conscientizadora, conseguida através do desenvolvimento dos vários projetos sociais aqui referenciados e também da abertura de suas portas para a comunidade do aglomerado vizinho.

O fato é que o Colégio Vênus é reconhecido socialmente como sendo uma instituição que atende a elite de Belo Horizonte. Esse reconhecimento pode ser comprovado, enfim, pela sua localização, pela origem da grande maioria de seus alunos, pelo valor de sua mensalidade, pela conquista de prêmios e certificações de eventos que dizem respeito , principalmente, às atividades desenvolvidas pela instituição em prol das camadas pobres da população.

## 4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA VIOLÊNCIA

. . . Eu pensei em mim, eu pensei em ti,  
 Eu chorei por nós  
 Que contradição só a **guerra** faz  
 Nosso amor em **paz**  
 Eu vim, vim parar na beira do cais  
 Onde a estrada chegou ao fim  
 Onde o fim da tarde é lilás  
 Onde o mar arrebenta em mim.  
 No lamento de tantos "AIS"

A Paz – (Gilberto Gil & João Donato)

Segundo Serge Moscovici (1978;2003), a representação é sempre representação de algo ou de alguém , é uma construção que requer a busca de fatos na memória, mas nunca estáticos como em uma fotografia, sempre dinâmicos pois dizem da memória mas também do momento, portanto, são mutáveis, são ressignificáveis. E, por serem sociais, revelam tanto elementos do indivíduo, quanto do grupo, ao mesmo tempo em que moldam os comportamentos dos indivíduos são moldadas por eles, por isso, são estruturas estruturadas e estruturantes. E, através delas, das representações, os indivíduos negociam , significam e re-significam seus comportamentos e conversações.

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

Representar significa, segundo Moscovici (1978), também representar-se, ou seja, a representação social é uma forma de conhecimento em que a pessoa que conhece se substitui no que ela conhece. Melhor dizendo, ocorre uma alternância entre representar e representar-se, é como se houvesse uma tensão entre o passivo da representação, o objeto - que é a figura – e o ativo dessa representação – que é a significação que o sujeito lhe confere e da qual ele está investido. Assim, a



estrutura de cada representação vai se apresentar desdobrada, contendo duas faces pouco dissociáveis, que são a face figurativa e a face simbólica ,

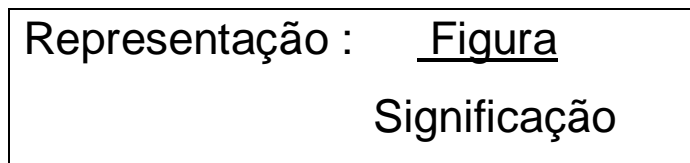


Figura 14 – Faces da representação social.  
Fonte: Moscovici, 1978.

Dessa forma esse capítulo destinou-se à escuta dos jovens alunos do colégio Vênus buscando apreender e interpretar suas representações de violência e da relação violência e escola. Sabendo que a representação no dizer de Moscovici (1978) é um conhecimento, como já foi dito, em que aquele que conhece se substitui no que ele conhece.

Porém, antes de apresentar um perfil de quem são esses jovens alunos, é necessário o relato de duas importantes constatações feitas durante o período das observações livres.

A primeira refere-se ao fato de ser inegável o reconhecimento dos jovens alunos do diferencial apresentado pelo Colégio Vênus em relação aos projetos que realiza e também à organização de seus espaços físicos. Evidenciou-se durante o período da pesquisa a satisfação que os jovens possuem em estar no ambiente do colégio, ali eles se mostraram bastante felizes e satisfeitos.

E a segunda, é a de ser incontestável que a figura de R.E. é muito querida e respeitada pelos alunos. Fato comprovado não só pela sua gestão aberta, dialógica, permitindo acesso irrestrito de alunos, professores e toda a comunidade escolar à sua sala e também, à sua pessoa, mas pela participação ativa nos projetos, nas

salas de aula como professora toda segunda-feira e até mesmo no auxílio aos alunos em diversas atividades. Dentre as quais uma eu presenciei, o preparo de uma receita, a pedido de um aluno para que o mesmo a reproduzisse em casa em comemoração ao aniversário de sua mãe. Essa forma de dirigir uma escola é, no mínimo, diferente do que é percebido na grande maioria das instituições.

E os jovens, o que esse contexto diz a eles e o que eles têm a dizer desse contexto no tocante à violência? É o que procurei registrar a seguir.

#### **4.1 Perfil dos jovens alunos da pesquisa.**

Como já foi dito anteriormente, os jovens alunos pesquisados nesta dissertação pertencem à Classe A, são alunos regularmente matriculados e frequentes em uma escola da rede privada de ensino, sendo a maioria, 90% - filhos de profissionais liberais.

A investigação se deu nas turmas do Ensino Médio, do 1º ao 3º ano compreendendo um total de 141 alunos que compõem as cinco turmas deste segmento.

A turma VERDE<sup>20</sup>, do primeiro ano, possui 30 alunos, sendo 12 meninas e 15 meninos e a média de idade é de 15 anos. Essa turma foi apresentada a mim pela supervisão com alguns “rótulos”:

---

<sup>20</sup> Optei por nomear as turmas por cores com a intenção de reforçar ainda mais o sigilo acerca da identidade do alunos e, principalmente, dos professores que trabalharam com essas turmas, pois em alguns trechos há referência explícita à algumas das aulas.

é uma turma bastante complicada pelo comportamento, possuem uma baixa auto-estima. Gostaria que você acompanhasse essa turma para ver se você consegue ajudar a escola no que se refere à auto-estima. (CADERNO DE CAMPO, SUPERVISORA M.H, 20/08/2008).

Essa apresentação e esse pedido foi acompanhado de um relato acerca das opções do Colégio Vênus para realizar a enturmação dos alunos do primeiro ano. Segundo M.H, a outra turma é considerada como a “muito boa” e essa que ela me pediu para observar a “muito fraca”, e que não há alunos medianos nas duas turmas de primeiro ano. Ou são excelentes e ficam em uma turma, ou são fracos e, portanto, pertencem à outra. Essa maneira de proceder refere-se, no dizer de Bourdieu e Passeron (1970), à violência simbólica, a qual acaba sendo aceita no dia a dia por não ser percebida de imediato como violência, pois se dilui nos processos pedagógicos. Muitas vezes essa categoria de violência é tida como normal, como sendo parte do cotidiano da escola. Assim, essa escolha pelo mérito acaba por “favorecer” os já “favorecidos” na medida em que reproduz, segundo esses autores, o discurso de que todos possuem as mesmas condições e desconsidera a diversidade existente entre os alunos.

O relato sobre as turmas me foi feito pela supervisão, em princípio, para explicar como eram as turmas, não houve nenhuma observação sobre o fato dessa separação entre “bons” e “ruins” ser positiva, negativa ou indiferente, apenas comunicou-me e pediu-me que observasse.

Mas além de ser violência simbólica, essa separação pelo mérito, pelo quantitativo, possui um caráter não muito utilizado de enturmação, que no dizer de Jiron Matui refere-se ao

mito do mérito ou da pedagogia dos dons em que as aptidões valorizadas pela escola, normalmente, são a fluência verbal, o raciocínio geral e abstrato, o raciocínio lógico e as questões teóricas (MUTUI, 1995,p.22).

Já no dizer de Paulo Freire (1996) essa atitude refere-se a um tipo de discriminação, e para esse autor “faz parte do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação” (FREIRE, 1996, p.36). Assim, essa enturmação por mérito mereceu especial atenção em minhas observações pelo fato de ser, como já foi dito, um tipo de violência simbólica e também para eu procurar entender o paradoxo existente na atitude da supervisão que não havia, pelo menos até então, pensado em misturar os alunos, mas que se dizia preocupada com o rendimento e a auto-estima dos mesmos.

Nas observações feitas na referida turma, percebi que o rótulo de que são “ruins” também havia sido incorporado pelos alunos e em um dos dias de observação escutei o comentário de um deles sobre o conteúdo que iria cair em uma prova: “nem se eu ficar a vida inteira estudando eu consigo ir bem nessa prova, também eu sou daqui, se eu fosse bom eu seria de lá” (CADERNO DE CAMPO, 20/08/2008). O “ser daqui” e não de “lá”, dito de forma pejorativa e acompanhado do riso entre os colegas, foi significativo para eu perceber ali, uma espécie de “pertencimento negativo”, uma forma de banalizar o que incomoda, que no dizer de Maffesoli expressa que “existe uma resistência que funciona de um modo passivo, torcida, mas que nem por isso deixa de ser eficaz” (MAFFESOLI, 1987.p.114). Essa eficácia da resistência passiva a que se referiu Maffesoli, pareceu-me clara na medida em que consegui incomodar a supervisora M.H. no sentido de constatar que o comportamento e a baixa auto-estima da turma mereciam uma atenção, inclusive de minha parte.

Percebi que mesmo não havendo uma atitude do colégio, por parte da supervisão, no sentido de repensar e rever a enturmação dos alunos do primeiro ano, isso a incomodava fosse pelos burburinhos dos alunos, fosse pelas conversas

entre os professores e do referido pedido para que eu tentasse ajudar quanto à auto-estima observando e expondo minha opinião.

Ao observar essa mesma turma no pátio, pude perceber que alguns alunos ao passar pela porta da outra turma, olhavam para dentro como se ali estivessem os melhores. E por vezes, ouvi alguns comentários do tipo “ali os professores ficam com a cara boa, a gente é que eles acham “paia”<sup>21</sup> (CADERNO DE CAMPO 09/2008)

A fala desses alunos foi reiterada pela postura de alguns professores, pelo que pude observar e pela fala de um deles referindo-se à turma de 1º ano considerada a melhor: “você vai ver a diferença dessa turma para a outra, essa turma é ótima” (CADERNO DE CAMPO, 21/08/2008).

Durante as observações livres, presenciei uma aula em que o professor estava “um pouco chateado” com a turma em relação ao comportamento da aula anterior. Antes de entrar na sala se dirigiu a mim dizendo: “Hoje você vai assistir a uma aula que não é a “minha cara”, não gosto de dar aula assim, mas na aula passada eu briguei com eles e, portanto, a minha postura será “seca”<sup>22</sup> (CADERNO DE CAMPO, 27/08/2008)

Através de observações anteriores, pude perceber que esse professor costumava dar aulas de uma forma mais descontraída, fazia brincadeiras para quebrar um pouco o estado de continuidade, atitude que, segundo Júlio César Furtado (2006) facilita o aprendizado, “lubrifica” as sinapses que são os pontos em que as extremidades de neurônios vizinhos se encontram e o estímulo passa de um

---

<sup>21</sup> “Paia” é uma palavra do vocabulário utilizado comumente pelos jovens e que quer dizer que algo não é bom, não agrada.

<sup>22</sup> Explicou “seca” como sendo uma aula em que ele estaria formal, sem deixar espaço para nenhum tipo de brincadeira, explicando e tirando dúvidas. Segundo o próprio professor definiu, uma aula bem tradicional.

neurônio para o seguinte por meio dos neurotransmissores. Melhor dizendo, “lubrificando-se” os neurônios favorece-se o aprendizado.

Furtado (2006), defendeu em sua tese que nós possuímos essencialmente, três canais de percepção do mundo: o auditivo, o visual e o sinestésico; sendo 50% das pessoas mais visuais, 30% mais auditivas e 20% mais sinestésicas. Assim, ao “lubrificar” os neurônios, ao mudar o estado de continuidade, muda-se o canal de percepção do mundo, lubrifica-se as sinapses e então há aprendizado significativo.

São essas aulas em que o professor “lubrifica” as sinapses as que mais agradam aos alunos, portanto, eu entendi a intenção que subjazia a mudança anunciada da conduta da aula que eu iria assistir. A intenção era de “negociar”, segundo Maffesoli (1987), com os alunos no sentido de esses perceberem que para terem aulas agradáveis de volta, seria necessário a mudança de conduta. Começou a surgir um quadro através do qual foi possível perceber que esse “negociar”, essa necessidade de espaços para o diálogo se faz presente na vontade não só dos jovens alunos como também na dos educadores do Colégio Vênus, o que se tornou cada vez mais evidente nos registros de outros episódios que serão relatados mais adiante.

A turma AZUL possui 30 alunos, sendo 17 meninos e 13 meninas com faixa etária também de 15 anos. Essa é a outra turma de primeiro ano, considerada pelos professores, supervisão e, principalmente, pelos alunos da turma VERDE como sendo os “muito bons”, “o melhor 1º ano da escola”. Isso se deve ao que já foi exposto e ao fato de os professores tecerem elogios explícitos a essa turma, constatação que foi possível pelas observações livres e pelos depoimentos de alguns professores, inclusive os registrados anteriormente ao referir-me à outra turma de primeiro ano.

A turma LARANJA do segundo ano era dividida em duas até o mês de junho de 2008. A partir do mês de agosto desse mesmo ano as duas turmas foram unidas, o que resultou na atual turma do segundo ano. Essa união causou, segundo o relato dos alunos, um desconforto neles e também em seus pais. Os alunos me disseram que foi desagradável chegar em agosto e perceber que as turmas estavam unidas. De acordo com eles, não houve uma comunicação, eles chegaram em agosto e já encontraram as turmas juntas. Esse fato é mais um exemplo a se agregar a outros e que diz dessa vontade dos alunos de “negociarem”, de participarem dos processos que ocorrem dentro do Colégio Vênus.

A turma MARROM é composta de 24 alunos sendo 14 meninas e 10 meninos, a média de idade é de 17 anos. Diferentemente da outra turma de terceiro ano essa não possui alunos de intercâmbio.

A turma CINZA também é composta de 24 alunos, sendo 17 meninas e 7 meninos. Essa turma é formada, principalmente, por alunos de intercâmbio que é uma prática do colégio, e que, reitera o que foi dito anteriormente sobre o colégio valorizar o aprendizado direto da cultura estrangeira, promovendo todos os anos com seus alunos viagens para o exterior. O intercâmbio faz parte dessa valorização no tocante às trocas culturais.

Assim fica a composição do Ensino Médio do Colégio Vênus, por sexo e faixa etária:

	Idade			
	15 anos	16 anos	17anos	Total
Meninos	25	21	31	77
Meninas	32	15	17	64
Meninos/meninas	57	36	48	141
%	40,5	25,5	34,0	100

Quadro 2: Distribuição dos alunos do Ensino Médio quanto ao sexo e à faixa etária.  
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Com esse quadro é possível afirmar que os alunos do Ensino Médio do Colégio Vênus estão em número equilibrado entre meninos e meninas, a diferença é de 13 meninos a mais. Esse dado é importante para afirmar que a preocupação com o fato de as representações dizerem mais de um sexo que de outro não procede, correspondem às construções dos jovens alunos pesquisados, eles estão compreendidos em uma faixa etária entre 15 e 17 anos, sendo a maior parte, 40,5% na faixa de 15 anos de idade, e compreendendo a visão tanto dos meninos quanto das meninas.

#### 4.2 A coleta de dados

A coleta de dados foi feita através das observações livres e de rodas de conversa entre os meses de maio a novembro de 2008. As observações livres foram feitas em todos os ambientes do Colégio Vênus quantos foram possíveis. Observei o comportamento e a conversação dos alunos na cantina na hora do intervalo, ocasião em que os alunos se encontravam à vontade, num estado de descontração, conversando, convivendo, lanchando, trocando idéias, mais soltos, mais livres. As observações se deram, também, na biblioteca, na quadra de Educação Física, nos



corredores, nos momentos de entrada e saída, nas trocas de aulas, quando procurei anotar tudo o que era falado, observar os gestos, os códigos, os burburinhos, procurando usar, ao máximo, o material espontâneo, pois no dizer de Moscovici “[...] as representações são resultado de um contínuo burburinho e um diálogo permanente entre indivíduos, um diálogo que é tanto interno quanto externo [...]” (MOSCOVICI apud SPINK, 1995.p.99).

A roda de conversa foi cuidadosamente escolhida pelo fato de deixar os alunos mais à vontade, dada a sua composição de circularidade que já pressupõe uma simetria entre os participantes, onde eles podem ver e serem vistos ao mesmo tempo. Há a possibilidade do “olho no olho”, o que favorece uma situação de confiança e segurança para a exposição de idéias, para a conversação. A importância da circularidade é reiterada por Mikail Bakhtin citado por Sobral no sentido de afirmar que:

O círculo destaca o sujeito não como fantoche das relações sociais, mas como um agente, um organizador de discursos, responsável por seus atos e responsivo ao outro. Ver-se no espelho não dá ao sujeito a visão acabada de seu SER que só o olhar do outro lhe confere. Assim, só nessa relação de eus entre si pode nascer o sentido, que é função dela e ao mesmo tempo serve para moldá-las. (BAKHTIN apud SOBRAL in BETH BRAIT,2005,p.21-25)

Amparei-me em Bakhtin sobre a minha intenção ao escolher as rodas de conversa como método de coleta de dados no tocante à necessidade de que os jovens alunos se sentissem “à vontade”, pois no dizer de Moscovici (2003)

os universos consensuais são locais onde todos querem sentir-se em casa, a salvo de qualquer risco, atrito ou conflito. Tudo o que é dito ou feito ali, apenas confirma as crenças e as interpretações adquiridas, corrobora, mais do que contradiz, a tradição. Espera-se que sempre aconteçam, sempre de novo, as mesmas situações, gestos idéias. A mudança como tal somente é percebida e aceita desde que ela apresente um tipo de vivência e evite o murchar do diálogo, sob o peso da repetição. (MOSCOVICI, 2003.p.54-55).

É justamente essa vivência, esse diálogo citado por Moscovici que eu busquei proporcionar aos alunos através das rodas de conversa para que eles formulassem suas representações. A importância dessa relação dialógica é reiterada por Jiron Matui (1995), citando Vygotsky e Wallon , ao dizerem que

o objeto de conhecimento, na realidade , faz o seu desvelamento na teia de relações sociais, através de símbolos e signos, sendo a palavra o seu signo principal. Todo objeto é cultural e se apresenta na sociedade. E a maneira de captá-lo ou assimila-lo é pelo diálogo (MATUI,1995,p.45).

E também por Paulo Freire ao dizer: “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE,1978.p.93)



Figura 15: representação física das rodas de conversa  
Fonte: Google acadêmico

A escolha pelas rodas de conversa se deu também pelo fato de a interação que proporciona servir como facilitador para conseguirmos pôr em funcionamento os mecanismos de ancoragem – buscar a familiaridade - e objetivação – tornar real um

esquema conceitual - que são, segundo Moscovici (2003), elementos do processo de pensamento baseado na memória e em conclusões passadas e que dão origem às representações sociais. E ainda é importante enfatizar que

toda representação é composta de figuras e de expressões socializadas. Conjuntamente, uma representação social é a organização de imagens e linguagem, porque ela realça e simboliza atos e situações que não são comuns, mas o uso os torna comuns (MOSCOVICI, 1978,p.25).

As rodas de conversa obedeceram a alguns critérios pré-definidos por mim, tendo em vista os objetivos da pesquisa, para que no seu desenrolar houvesse a possibilidade não só de identificar a frequência de elementos evocados pelo grupo, bem como de registrar a relevância que esses elementos possuíam para que correspondessem, de fato, à visão do grupo pesquisado.

Um desses critérios foi a sua realização por turma, ou seja, cada turma foi ouvida separadamente e toda a conversa foi gravada sendo transcrita posteriormente. Para a realização das rodas de conversa houve uma preparação dos alunos, o que não foi difícil pelo fato de os alunos já estarem acostumados com a minha presença na escola durante o período das observações livres. Período em que se tornou possível eu me “situar”- como sugere Geertz (1998) apud Maia (2004) - entre o contexto das pessoas que constituem a trama escolar e de “estar entre eles”, sem ser um deles, de construir um olhar, no dizer de Magnani (2002) apud Maia (2004) de perto e de dentro, referindo-se, ambos os autores citados, aos desafios do pesquisador em campo, sem ser do campo, mas estando imerso nele.

A receptividade das turmas foi bastante gratificante e em nenhuma delas houve recusa por parte dos alunos em participar. Deixei claro o caráter sigiloso das gravações, esclareci que os nomes a serem usados eventualmente seriam fictícios, para que cada um pudesse opinar livremente, pois tudo que estava acontecendo ali

seria tratado cientificamente. E ademais todo o material fazia parte de uma pesquisa, e que, ouvi-los consistia na parte mais importante da investigação.

Antes de cada roda de conversa houve a explicação de como ela ocorreria, bem como a apresentação de um pequeno roteiro que nortearia a conversa, pois, no dizer de Spink:

As técnicas verbais são, sem sombra de dúvida, a forma mais comum de acessar as representações. O acervo de pesquisas já existente permite traçar algumas comparações entre técnicas verbais empregadas por diferentes pesquisadores. Há, sem dúvida alguma, uma nítida preferência pelo emprego de entrevistas abertas conduzidas a partir de um roteiro mínimo. Dar voz ao entrevistado, evitando impor as preconcepções e categorias do pesquisador, permite eliciar um rico material [...] (SPINK, 1995.p.100)

Esse pequeno roteiro serviu para orientar e dar início às falas, mas o mais importante foi criar o referido clima de confiança para que os alunos se sentissem bem à vontade para relatar experiências e, através dos processos de ancoragem e objetivação, externar suas representações. O roteiro das rodas de conversa era composto, inicialmente, das seguintes perguntas:

- ✓ Para vocês, o que é violência?
- ✓ Vocês querem contar algum fato, alguma coisa para ilustrar ?
- ✓ E aqui na escola, existe violência?
- ✓ Como é que vocês a percebem, querem falar?
- ✓ Vocês acham que a escola valoriza uma cultura pela paz?

Portanto, foram feitas intencionalmente poucas perguntas e, após cada pergunta, ao sentir que se esgotavam as falas, eu enfatizava que se alguém quisesse poderia falar sobre o assunto dando exemplo de situações vividas dentro e

fora do colégio, pois, no dizer de Moscovici (1978), “representar uma coisa, um estado, não consiste simplesmente em desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo; é reconstituí-lo, retocá-lo, modificar-lhe o texto” (MOSCOVICI, 1978, p.58).

A escuta desse manifestar-se livremente tentou ser coerente com o que aponta Guareschi e Jovchelovitch (Orgs.1995), citando Geertz (1983), e que nos alerta sobre o fato de que ao trabalharmos com o senso comum não há que se buscar a coerência, a lógica, o estável, o consensual, porque seus conteúdos são heterogêneos, assim, nos depararemos tanto com a lógica quanto com a contradição. Porém, segundo esses autores o caminho não é abandonar o consenso já que algo comum sempre sustenta uma determinada ordem social e citando Morin (1983), atentam para o fato de que “as representações sociais são elaboradas a partir de um campo socialmente estruturado e são frutos de um imprinting social”<sup>23</sup> (MORIN apud GUARESCHI ; JOVCHELOVITCH,1995,p.123). Mas esse imprinting social possui zonas fracas que permitem, segundo Morin citado pelos autores, um movimento, uma abertura à novidade.

Essas zonas fracas são as diversidades, o diferente, o contraditório no fluxo do discurso social, o que permite que haja movimento, mudança, abertura à novidade, novas formas de ancorar fatos familiares. Recuperar estes aspectos da teoria das Representações Sociais é importante para justificar as escolhas feitas por mim acerca da escuta nas rodas de conversa. Nelas busquei considerar a diversidade e a contradição para entender as representações sociais como processo e não como processamento de informação, isto é, processo para a orientação da ação e comunicação entre os jovens pesquisados.

---

<sup>23</sup> Imprinting social seriam os elementos sociais mais estáveis. Esses elementos são os comportamentos, as ações que se espera do indivíduo pertencente à um determinado contexto, o que permite a busca de identidades compartilhadas. Melhor dizendo, sempre que algo não familiar se apresenta à um determinado contexto social, tanto o indivíduo quanto o grupo buscam ancorá-lo através da busca pela familiaridade, ou seja, de torná-lo familiar e objetivá-lo através de sua concretização, dando-lhe um aspecto o mais real possível. Assim, o imprinting social seria esse consenso que produz a representação de determinado fenômeno por determinado grupo social. Porém, o imprinting não é estático, possui as zonas fracas citadas por Morin e no dizer de Moscovici (1978) o imprinting social seria o ponto de partida para a elaboração das representações sociais, pois “é somente nessa contradição que o mundo mental e real se torna sempre um outro e continua sendo um pouco o mesmo: o estranho penetra na brecha do familiar, e este abre fissuras no estranho” (MOSCOVICI, 1978, p.62).

Privilegiando-se a diversidade e o processo na interpretação das Representações Sociais há a possibilidade de se trabalhar com o estudo de caso e o indivíduo no dizer de Vigotsky (1978), “é sempre uma entidade social e, conseqüentemente, um símbolo vivo do grupo que ele representa” (VIGOTSKY apud SPINK in GUARESCHI; JOVCCHELOVITCH,1995.p.123).

Foi buscando essa representatividade do indivíduo no grupo que, inicialmente, realizei cinco rodas de conversa, - com a intenção de posteriormente escolher um número menor de alunos para aprofundar a conversa. As rodas de conversa perfizeram um total de cinco horas de gravação e cada gravação variou em torno de uma hora de duração. Todas as rodas foram realizadas nas respectivas salas de aula, os alunos e eu sentávamos no chão ou em cadeiras dispostas em forma de círculo e o gravador era colocado no meio da roda exatamente como mostra a figura 16.

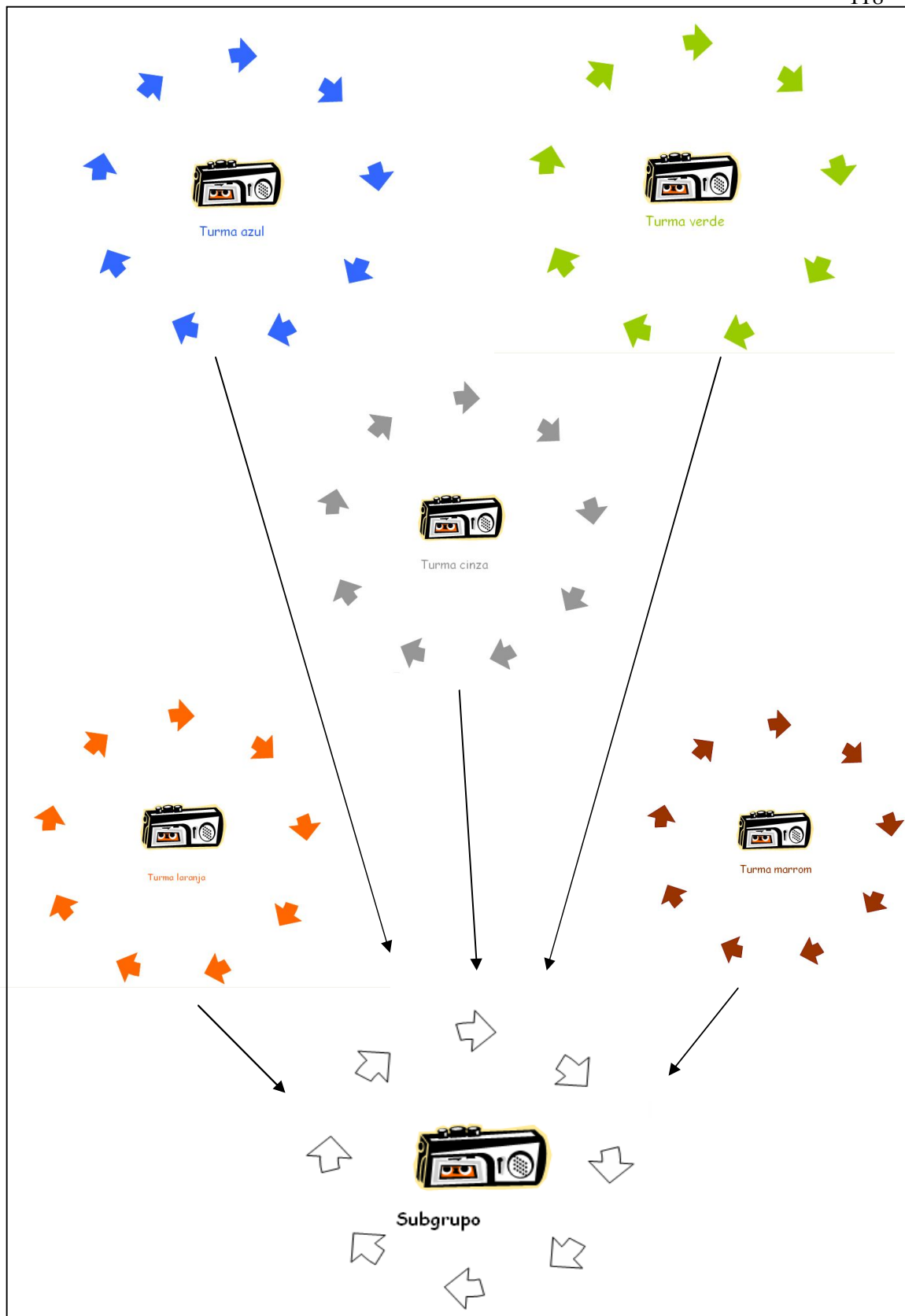


Figura 16 -Das Rodas de conversa, compôs-se o subgrupo.  
Fonte: Pesquisadora.

As falas foram gravadas e transcritas exatamente como constam na gravação e em muitos casos foi mais fácil entender o que o aluno quis dizer através da escuta e não da leitura da transcrição. Já que a linguagem falada é no dizer de Souto citado por Spink “entremeada de gestos, pausas, expressões corporais e hábitos de linguagem, tais como: “né?”, “tá?”, “entendeu?”, “pô”, que dificultam seu perfeito entendimento [...] (SOUTO in SPINK, 1995.p.300); mesmo assim, todas as falas foram consideradas e as idiossincrasias respeitadas.

Após a transcrição das rodas de conversa, uma leitura cuidadosa foi feita e sempre que necessário nova escuta das gravações era realizada por mim para eu ter uma idéia global e também a apreensão das opiniões emitidas.

O conteúdo dos relatos foi desenhando um quadro em que se percebeu o desvelar dos sentidos construídos por esses jovens sobre a memória de suas experiências para com a violência.

Nos relatos foram surgindo elementos através dos quais fui percebendo como o processo de ancoragem ia se desenvolvendo na medida em que os jovens buscavam na memória fatos e experiências vividos dentro e fora do espaço da escola. Essas experiências, ao serem relatadas, iam aos poucos sendo classificadas e nomeadas pelo grupo como sendo ou não violência.

Após essa classificação o conteúdo das falas através do processo de objetivação, foi sendo materializado – tornando-se mais concreto - através de exemplos que os alunos iam narrando e que diziam de atitudes externas ou internas presenciadas ou vividas por eles.

As várias escutas e leituras do conteúdo das gravações permitiram identificar opiniões comuns às turmas que foram consideradas como sendo achados



preliminares devido à sua repetição e também à relevância que as turmas deram a elas. Esses achados correspondem às interseções representadas pela figura 17 que pode ser entendida como sendo composta pelas cinco turmas, que formam os cinco grupos ouvidos nas rodas de conversa (conforme ilustração anterior). O conteúdo dessas interseções foram tratados de acordo com a proposta de análise de conteúdo de Laurence Bardin, (1997), conforme citei anteriormente no capítulo de construção teórica e metodológica.

Essa análise de conteúdo das interseções, permitiu-me de acordo com Bardin (1997), que elas fossem divididas em categorias segundo a repetição e relevância dada pelos alunos, portanto, isso foi feito e essa análise deu origem às categorias de violência que compõem os dois quadros que serão apresentados a seguir.

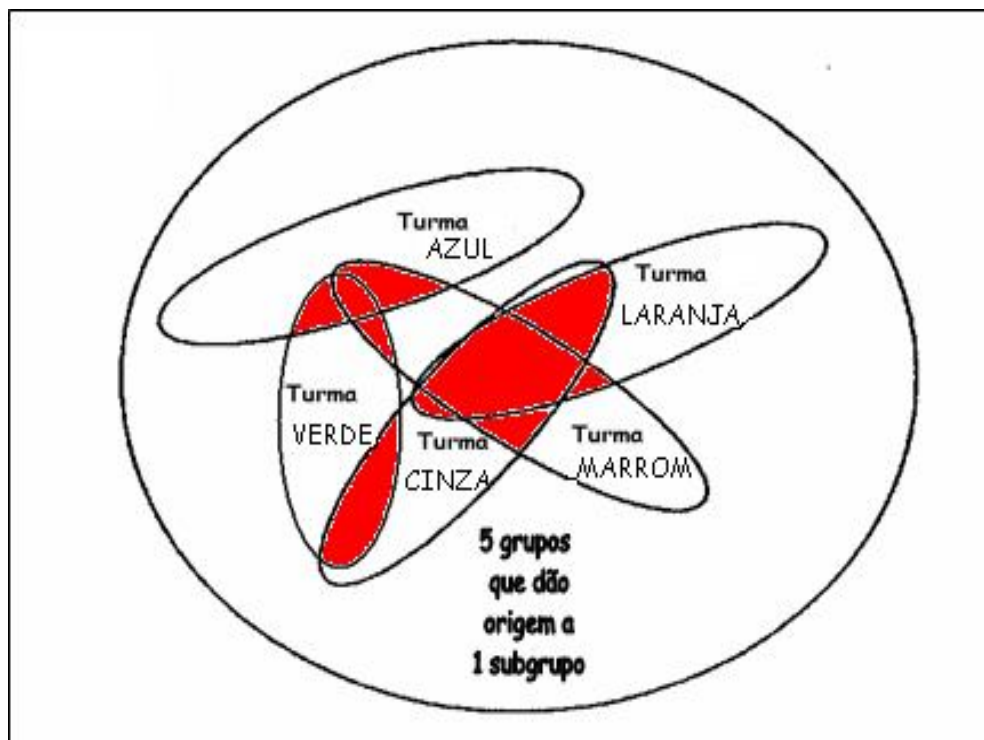


Figura 17: As interseções das rodas de conversa  
Fonte: adaptado de Guareschi e Jovchelovitch (Orgs.), 1999

<b>Categorias consideradas mais graves.</b>	A violência como “zoeira”, apelidos pejorativos
	A violência dos palavrões e os empurrões na fila
	A violência física grave
	A violência dos furtos, assaltos e roubos

Quadro 3: Categorias de violência abordadas nas rodas de conversa pelos alunos do Ensino Médio (categorias consideradas mais gerais).

Fonte: roda de conversa, 2008..

<b>Categorias consideradas como simbólicas praticadas pela escola</b>	O mapa de sala
	A forma de organização da escola
	Mudar as regras no meio do jogo – a junção de turmas
	As falas irônicas
	A “neura” com o vestibular

Quadro 4: As principais categorias de violência abordadas nas rodas de conversa pelos alunos do Ensino Médio (categorias consideradas como sendo da escola para com o aluno).

Fonte: roda de conversa, 2008.

A partir da análise das falas recorrentes representadas pelas interseções da figura anterior e das categorias elaboradas e registradas nos quadros anteriores, foi feita a escuta do **subgrupo** para que eu pudesse aprofundar na interpretação e assim registrar as representações de violência. Os alunos que compõem esse subgrupo foram escolhidos pela relevância de suas falas nas rodas de conversa no sentido de essas conterem as situações que correspondem às interseções, ou seja, por serem condizentes com os achados preliminares registrados nas rodas

anteriores. Esse subgrupo foi composto de 13 alunos, **quatro** alunos das turmas de terceiro ano, sendo dois de cada turma, **quatro** alunos do segundo ano e **cinco** alunos das turmas de primeiro ano, sendo três da turma VERDE e dois da turma AZUL.

Através da escuta desses alunos foi possível perceber como as representações de violência iam se desenhando e como os jovens iam separando o que seria representado como violência de “dentro” da escola do que seria “violência de fora” da escola. As falas apontaram para essa separação entre o que seria considerado como violência geral, encontrada na sociedade como um todo e dizendo muito pouco da realidade do Colégio Vênus e também do cotidiano de seus alunos, referindo-se , assim, basicamente às notícias, “ao ouvir falar” e ao “ficar sabendo”, sendo essa representação denominada por mim de “violência de fora”.

A “violência de dentro”, embora contenha, esporadicamente, alguma referência da “violência de fora”, provocando certo entrelaçamento entre elas, o que significa que embora seja uma representação vista como fora do contexto, em alguns momentos podem ocorrer episódios dessa categoria dentro do colégio. Essa categoria de violência diz basicamente dos processos organizacionais e pedagógicos, ou dos aspectos em que o pedagógico “esbarrava” no administrativo e vice-versa<sup>24</sup>.

A partir da escuta dos alunos foi possível dividir as categorias previamente achadas em quatro subcategorias :

---

<sup>24</sup> Ao referir-me ao fato de um aspecto esbarrar no outro estou dizendo, por exemplo, da junção das turmas do 2º ano que ,em princípio, seria um aspecto administrativo, mas que acabou tendo impacto diretamente no pedagógico já que os alunos e pais criticaram a atitude do colégio em unir as turmas sem comunicar anteriormente.

✓ **“Violência de fora”** – corresponde às modalidades de violência com as quais os jovens pesquisados possuem um contato distante, desse modo não fazem parte de seu cotidiano. A essa categoria correspondem às formas mais explícitas de violência física e os casos mais extremos como lesões corporais graves seguidas ou não de morte.

✓ **“Violência de dentro e de fora”** – corresponde às modalidades de violência que podem estar presentes tanto fora quanto dentro do contexto dos alunos. Dessa categoria fazem parte os roubos, assaltos, furtos, as ameaças, os insultos, o envolvimento de jovens como eles com atitudes que dizem de algum tipo de violência, como por exemplo, as Gangues da Savassi citadas por mim anteriormente.

✓ **“Violência de dentro”** – são as modalidades que ocorrem dentro do espaço da escola e dizem, principalmente, das atitudes dos alunos. Fazem parte dessa categoria “os empurrões na fila”, “os pequenos furtos”, “A zoação”, “o palavrão”.

✓ **“Violência na escola e da escola”** – são as modalidades que foram representadas como sendo violência da escola para com os alunos e dizem, principalmente, dos aspectos administrativos, pedagógicos e organizacionais. Dessa categoria fazem parte “O mapa de sala”, “A neura com o vestibular”, “Mudar as regras no meio do jogo”, “A forma de organização da escola”, “As falas irônicas dos professores”.

#### 4.3 Ancorando e objetivando a “violência de fora”

A primeira representação de violência interpretada e registrada por mim, diz das atitudes que atentam contra a integridade física, moral ou psicológica de alguém e seu grau mais extremo seria a agressão física com lesão corporal leve ou grave, seguida ou não de morte. Essa representação de violência de grau mais extremo foi **ancorada** pelos alunos como sendo algo externo ao seu contexto. Suas memórias e exemplos diziam de notícias vistas ou lidas em jornais, ou de algum episódio do qual tomavam conhecimento através de conversas com amigos, geralmente no Orkut, no MSN ou com familiares. Essa categoria de violência esteve presente na fala dos jovens como sendo mais distante da realidade deles, como algo que embora incomode e seja visto como um problema social, não faz parte de uma realidade próxima e desse modo, foi **objetivada** como sendo “**violência de fora**”.

#### 4.4 Ancorando e objetivando a “violência de dentro e de fora”

O resgate de suas memórias foi se desenhando através do processo de **ancoragem** de outras representações de violência, as quais os alunos denominaram de insultos, ameaças, assaltos, furtos, roubos e classificaram como sendo categorias menos extremas, as quais denominei “violência de dentro e de fora”, pelo fato de poderem ser encontradas, na visão dos alunos, tanto dentro do Colégio Vênus quanto fora dele. Sobre essa categoria o relato de uma das alunas é relevante para ilustrar a **objetivação** feita por eles acerca dessa violência:

...nós ouvimos falar sobre as gangues da Savassi, inclusive tem um colega nosso (falou apontando o colega) que disse conhecer uma pessoa que foi vítima de um dos meninos de classe média que ficava tentando pegar a carteira das pessoas lá no Pátio Savassi<sup>25</sup>. (CADERNO DE CAMPO Aluna do subgrupo pertencente à turma MARROM do 3º ano)

A “violência de dentro e de fora” foi também **ancorada** e **objetivada** como uma categoria que se faz mais presente no contexto social desses jovens alunos, ou seja, segundo eles existem episódios que ocorreram dentro ou fora do Colégio Vênus e que dizem dessa categoria de violência.

O pai de um dos nossos colegas foi assaltado aqui na porta da escola. Ele parou o carro e desceu para entrar na escola, aí ele foi assaltado. A pessoa tava com arma e tudo mais, ele não machucou, mas isso assusta né, isso é bem ruim a gente fica até com medo de assim, de até parar aqui perto, de ficar na porta, sei lá de andar na rua. (CADERNO DE CAMPO Aluno do subgrupo pertencente à turma MARROM do 3º ano)

#### 4.5 Ancorando e objetivando a “violência de dentro”

Os jovens alunos concordavam com o fato de que a violência faz parte do contexto social como um todo e que sua presença pode ser notada em qualquer ambiente, mas que em alguns ela se manifesta em menor e em outros em maior grau. Assim, o Colégio Vênus, de acordo com esses jovens não abriga as formas mais explícitas e mais graves de violência, as modalidades ali encontradas e relatadas dizem de atitudes mais implícitas e de categorias **ancoradas** e **objetivadas** por eles como sendo menos graves, mais amenas tais como:

---

<sup>25</sup> Pátio Savassi é um shopping localizado na região da Savassi que como dito anteriormente é uma área nobre da cidade de Belo Horizonte. O Pátio Savassi é um shopping localizado nessa região e freqüentado por jovens, muitos deles alunos dos colégios situados na mesma região e que, segundo reportagens do jornal Estado de Minas, integrariam as chamadas “Gangues da Savassi”.

Violência física, vista como sendo “aqueles empurrões na fila”, “socos ou pontapés” ou ainda as “rixas novas ou antigas”. O relato a seguir retrata um episódio que ilustra essa categoria de violência que foi **ancorada** e **objetivada** como sendo “violência de dentro”:

Sempre tem essa coisa de agressão física, sempre acontece. Outro dia sete horas da manhã teve um pega. Um cara deu um soco no peito do outro no pátio. Isso é comum, sempre tem alguma coisa assim. O boato foi que um xingou o outro e aí acabou em soco no peito e na cara. Às vezes um não gosta do outro há muito tempo, aí aproveita um esbarrão, qualquer coisa e já parte para a agressão. E às vezes é só coisa de momento, um ta mais irritado e acaba descontando em qualquer pessoa que ta perto. (CADERNO DE CAMPO Aluno do subgrupo pertencente à turma LARANJA do 2º ano)

O desrespeito para com os objetos dos colegas foi **ancorado** e **objetivado** como sendo “esses pequenos furtos”, os quais eles reconhecem possuir uma ocorrência e freqüência muito pequena dizendo de casos isolados. Relataram que desde a sétima série ocorrem esses “casos isolados”, pequenos furtos , dos quais possuem muita dificuldade em interpretar e explicar , e que pela ênfase dos relatos parecem incomodar.

Acontecem também furtos, roubos, mas não muitos. Mas acontece de sumir celular, MP3, MP4, IPOD... O pior é que a maioria dos caras tem condição de ir lá e comprar. Pode ser uma doença, clepto..., sei lá viciado em pegar, sei lá. Quando a gente tava na sétima série, tinha um colega nosso que roubava, sei lá, achava fácil roubar dos menores. Os meninos saíam da sala, iam andando e ele ia lá e pegava pulseiras, coisas fáceis de roubar. Acho que às vezes a pessoa tem uma solidão ou uma tristeza e acaba roubando para suprir essa falta... Acho que não tem motivo pelo lado financeiro. Só se for por causa de alguma outra coisa, pra comprar droga talvez.(CADERNO DE CAMPO Aluno do subgrupo pertencente à turma AZUL do 1º ano)

Essa categoria de violência parece incomodar muito na medida em que os jovens não conseguem explicar o “porquê” desses pequenos furtos, pois segundo eles , a maioria dos objetos que somem poderiam perfeitamente ser adquiridos por grande parte dos colegas. Eles evidenciaram a necessidade de buscar uma explicação e suas tentativas de argumentar foram sendo registradas na

conversaço. Pareceu-me, entã, que essas atitudes alã de incomodar, necessitavam de uma explicaço, um motivo para sua ocorrãncia. Os jovens demonstravam um sentimento que se fazia perceber como sendo “um querer entender” que foi evidenciado no depoimento anterior.

A “zoaço” como violãncia dos apelidos pejorativos, denominada de bullying por Fante (2003) foi sendo **ancorada e objetivada** sendo denominada de “violãncia da zoaço dos “apelidos e da discriminaço”. A “zoaço” foi representada pelos alunos como sendo um tipo de violãncia mesmo, ou seja, referindo-se às atitudes pensadas, planejadas com a intenço de magoar, ofender, espezinhar atã o limite do outro, atã que o outro nã suporte mais.

Essa conotaço que foi dada a “zoaço” difere da trabalhada por Gonçaves e Nogueira in (Gonçaves e Tosta (orgs), 2008), o sentido abordado por eles refere-se à “zoaço” como sendo o fenãmeno que combina socializaço e sociaço. Sendo a socializaço vinculada à sociologia de Durkheim e dizendo da interiorizaço de regras institucionais por parte das crianças e jovens para sua integraço e a sociaço vinculada à Simmel, o qual acentua nã a integraço , mas o distanciamento desses jovens dos seus papãis sociais como alunos, filhos.

Assim, esse conceito de “zoaço” nã pode ser interpretado como violãncia, mas como um processo que no dizer dos autores acima

explicitava essa condiço paradoxal posta pela articulaço entre as duas identidades que se combinam produzindo, ao mesmo tempo, a conservaço dos objetivos propostos pela escola e sua (re) significaço pelos jovens ao orientarem suas açoes no âmbito escolar. (GONÇAVES e NOGUEIRA in GONÇALVES ; TOSTA (orgs), 2008. p.123)

Um aluno da turma MARROM relata um episãdio em que, diferentemente da “zoaço” trabalhada pelos autores acima, diz de uma atitude denominada por eles de violãncia, em que um colega apelidado pela turma de “o gordinho chato” é



considerado vítima. Segundo esse relato a turma não deixava o colega falar, debochava de suas colocações, ficava “zoando o tempo todo”, até que ele não conseguiu mais ficar na sala e pediu para mudar para a outra turma, para a turma CINZA. O relato desse aluno foi reiterado pelos outros jovens como sendo de fato uma categoria de violência que está presente no Colégio Vênus. Porém, um paradoxo foi se desenhando na medida em que os alunos, ao reconhecerem essa atitude como sendo violência, também a justificavam através do argumento de que o colega era “chato” e atrapalhava as aulas, portanto, tinha mesmo que sair.

Não é só porque ele era gordinho... Além disso, ele era muito chato, sabe! Ele perguntava o tempo todo, perguntas sem sentido, não deixava o professor dar aulas. Ele interrompia demais, parece que não entendia nada ou queria aparecer. A gente se encheu daquilo e resolveu que ia perturbar até ele não dar conta de ficar e pedir pra sair. Foi indo, foi indo, até que ele pediu mesmo. Até que depois a gente ficou meio que com pena, mas foi bom, ele era muito chato, não tinha nada a ver ele aqui, acho que foi melhor mesmo... (Aluno do subgrupo pertencente à turma CINZA do 3º ano)

Interpretando a idéia dos jovens alunos, foi possível inferir que esses possuem uma facilidade em perceber aquilo que é violência para com eles, mas em se tratando das próprias atitudes, essa percepção se torna menos evidente ou “evidenciada”. Foi o que percebi nesse caso em questão, pois a violência praticada contra o colega foi facilmente justificada pelo argumento de ele “ser chato”, como se isso fosse o suficiente para explicar a exclusão, ou pelo menos amenizá-la.

O palavrão também foi sendo **ancorado e objetivado** como podendo dizer da violência, o que dependeria da intenção e do contexto de sua utilização. Assim, o relato abaixo sobre a utilização do palavrão nas aulas de Educação Física, foi evidenciando essa relativização proposta pelos jovens acerca de sua utilização.

O palavrão pode ser pra xingar mesmo e pode ser só pra descontrair. Depende ...Por exemplo: se o cara tá jogando e fala o palavrão normal lá no meio do jogo, tipo você tá lá entretido com o jogo e aí acontece um lance e você passa a bola pro seu colega e podia ter sido um gol e ele erra, aí você fala um palavrão. Assim é normal! Mas se você pede pro cara tocar a bola e ele toca errado porque tava distraído ou jogando mal mesmo, aí ele toca errado aí você xinga. Aí é outro caso, você xingou com raiva mesmo. A gente acha que palavrão é violência ou não, depende do contexto. Às vezes a gente xinga mesmo, às vezes faz parte do que a gente tá fazendo, a gente nem tá com raiva nem nada, é só pra extravasar. (Aluna da turma VERDE do 1º ano)

#### **4.6 Ancorando e objetivando a “Violência na escola e da escola”**

Ao serem questionados sobre “o lugar” do Colégio Vênus no tocante à violência, algumas categorias foram emergindo claramente na fala dos alunos. Foi possível constatar que o Colégio não é visto, como já foi dito, como um lugar violento e nem como um lugar onde a violência se faz muito presente. A representação construída pelos jovens aponta para a constatação de que ocorrem no Colégio Vênus episódios que dizem da violência, principalmente da violência implícita, que subjazem determinadas atitudes e práticas. Assim, as falas dos jovens propiciaram a construção de algumas representações que dizem, principalmente de sua prática pedagógica. As falas demonstram um caminho que parece apontar para o que foi citado anteriormente como sendo uma vontade de “negociar” com aquilo que acontece “na escola” e que eles consideram “violência da escola”.

“Negociação” é um termo que encontrei também em Maffesoli (1987), embora tenha sido amplamente usado por outros autores no século XX<sup>26</sup>, e que me ajudou a perceber a violência como motor geracional do dinamismo das sociedades, ou seja, não se trata de negar, condenar a violência, mas de descobrir a melhor forma de lidar com ela. Assim, a violência aparece como sendo a luta necessária no fundamento das relações sociais, e citando Spinoza, Maffesoli registra que um país “onde a paz é o resultado da inércia das pessoas, merece mais o nome de solidão que de cidade” (SPINOZA apud MAFESSOLI, 1987,p.16).

---

<sup>26</sup> Século em que a idéia de negociação com a violência foi amplamente difundida em relação à resolução de conflitos sociais.

Sobre o fato de a violência ser o motor geracional do dinamismo das sociedades, torna-se pertinente propor um diálogo entre Rocha (2008) e Maffesoli (1987), acerca da violência e do medo enquanto veículo para a geração de uma nova ordem . Segundo esses autores, tanto o medo quanto a violência são velhos conhecidos das sociedades e ambos concordam não ser construtivo negar a existência desses fenômenos nem tampouco transformar-lhes em pânico.

Para eles o essencial seria buscar o caráter construtivo que está subjacente às relações conflituosas, ou seja, entre as relações de guerra e paz, ordem e desordem, anomia – no sentido de falta de ordem- e totalitarismo, sempre emerge uma possibilidade de uma nova ordem, é nesse ponto que a violência aparece como sendo o motor geracional dessa nova ordem social.

Portanto no Colégio Vênus parece haver nas relações entre as diferentes gerações , entre os jovens alunos ,com os professores,com a direção , uma espécie de “embate produtivo” entre formas diferenciadas de pensar acerca do processos escolares . Esse processo é evidenciado nas relações observadas nos diversos espaços do colégio e nas representações elaboradas por seus jovens alunos, as quais fazem surgir, como já foi dito, a necessidade tanto da parte dos educadores quanto dos jovens educandos de um espaço de diálogo. Necessidade que pôde ser percebida, principalmente, pelo conteúdo das falas recorrentes dos jovens pesquisados dentre as quais destaco:

A forma de organização da escola é horrível, a gente se sente preso, parece uma cadeia. Não é uma forma agradável pra gente aprender. Tem matéria que é imposta, que a gente não gostaria de aprender e tem que aprender, tipo ... (aqui o aluno citou uma das disciplinas que não faz parte do núcleo comum ), por exemplo. ( CADERNO DE CAMPO)

Esse pacote de matéria, essa divisão das disciplinas, o horário, o mapa de sala é um tipo de violência. Não tem como mudar, não tem como interferir. A gente acha que é violência. O mapa é ridículo, porque a sala toda é amiga, de qualquer maneira a gente vai conversar.(CADERNO DE CAMPO)

Diálogo a partir do qual parece ser possível o surgimento de uma nova pedagogia cuja denominação poderia ser pedagogia pautada pelo diálogo advindo do embate entre diferentes gerações. Tendo a violência, principalmente a simbólica, como motor geracional para o surgimento de uma nova ordem acerca das relações entre educador e educando e das relações desses com a construção do conhecimento dentro do espaço do Colégio Vênus.

Assim, de acordo com Maffesoli (1987) e Rocha (2008), as formas diferenciadas de pensar a educação entre pessoas pertencentes à diferentes gerações poderia, através do processo de “negociação”, ou seja, daquilo que é visto como uma situação de violência, ser aproveitado como um espaço construtivo para através dessa “negociação” haver o surgimento de uma nova situação de convivência que irá dizer da participação ativa de todos os envolvidos. Mesmo sendo pelo viés da discordância e da “dita violência” compreendendo todo o seu caráter polissêmico.

É esse tipo de “negociação” que foi se evidenciando cada vez mais na fala dos jovens no momento em que registravam suas representações acerca da relação violência escola. Tais manifestações foram esboçando um quadro emoldurado pela clara vontade de serem ouvidos e da necessidade de um diálogo franco e aberto acerca das opções pedagógicas e organizacionais propostas pelo Colégio.

No centro desse quadro me permito colocar as situações que mais incomodavam e nas quais encontro elementos que compuseram as Representações Sociais construídas e explicitadas pelos jovens alunos a respeito da relação escola e violência.

Dentre as representações que foram categorizadas como sendo violência da escola para com o aluno estavam o “Mapa de Sala” e a “junção de turmas do 2º ano”. No primeiro caso, embora tenha havido opiniões divergentes, estabeleceu-se um consenso sobre a discordância em que as regras de aplicação do mapa tivessem sido mudadas sem que eles soubessem e isso foi percebido como autoritarismo.

O mapa de sala é violência, eu acho. Porque a gente tem que sentar no lugar determinado e a escola fala que é pra melhorar, pra gente render mais, pra gente não conversar muito. Antes tinha rodizio, mas agora não tem. Eles fixaram o mapa de sala, no mapa de quinta-feira e disseram que vai ser assim até o final do ano. Eu sei que foi fixado no mapa da quinta-feira porque foi o dia em que eu sentei lá atrás, daí eles fixaram nesse dia porque queriam que eu ficasse lá. Eu acho que isso é violência.(Aluno da turma VERDE do 1º ano)

No segundo caso, a “junção das turmas” foi vista como violência pelo mesmo motivo do primeiro, ou seja, pela ausência de diálogo anterior à decisão de fazer essa junção.

Interpretando o que disseram esses jovens, a violência não pareceu estar no “Mapa de Sala” propriamente dito, nem no fato de ter havido a junção de turmas, o que pareceu de fato incomodar foi a falta de “negociação” acerca daquilo que é realizado no cotidiano do Colégio Vênus. Os jovens alunos demonstraram pela entonação de voz, pelas palavras utilizadas e pela linguagem gestual que gostam muito da escola, que se sentem bem e felizes , mas que gostariam de participar **mais ativamente** dos processos dos quais eles fazem parte.

Melhor dizendo, percebi que o que subjazia às representações de violência era a falta de participação dos alunos , a falta de “escuta” por parte da escola, a ausência de um espaço de “negociação dos processos escolares”. Assim, o mapa ou qualquer outro tipo de organização dentro da sala de aula ou da escola poderia ser vista de uma outra forma, sem ser classificada como violência, desde que

houvesse a escuta por parte da escola sobre o que eles pensam e até mesmo propõem acerca dessas escolhas. Assim, o Colégio Vênus é visto pelos jovens como um lugar “tão deles” que o fato de não participarem efetivamente os incomoda e os faz perceber essa falta de participação como sendo violência.

A quantidade de atividades e o excesso de preocupação com o vestibular foram **ancorados** e **objetivados** como uma categoria de violência representada pelos alunos como sendo a “neura” por causa do vestibular. Embora tenha havido posições divergentes, em que alguns alunos disseram que se não houver a cobrança por parte da escola eles acabam não fazendo nada e se prejudicando; essa categoria de violência foi reiterada pelo grupo principalmente quando o excesso de cobrança vem acompanhado de falas que eles denominaram de irônicas. As representações apontam para um questionamento acerca da legitimidade dessa “neura” por parte da escola:

A quantidade de atividades de casa é uma violência da escola com a gente. Tem professor aqui que passa tanta atividade de um dia pro outro que nem tem jeito de fazer. A gente vai reclamar que tá demais e ele responde: o que vocês fazem de meia noite às seis? Essa fala pra mim é violência, tem gente que acha normal, eu não acho. Eu acho que essa coisa de encher a gente de coisa, de atividade pra não ter jeito de não fazer mais nada é meio que uma forma de controlar, é violência sim. Porque que a gente não pode ter mais final de semana, nem tempo pra mais nada... E é tudo por causa do vestibular, tudo bem que a gente tem que passar no vestibular, mais tem que dosar mais, essa neura toda... Será que isso vai funcionar pra todo mundo? Será que é assim mesmo? Será que vai dar certo pra nós essa pressão? (Aluna do subgrupo pertencente à 2º LARANJA)

A forma de organização da instituição escolar e, em particular, do Colégio Vênus foi sendo definida pelo conteúdo das falas como sendo, em alguns de seus aspectos, violência. Para os jovens do Ensino Médio, a divisão de aulas por disciplinas não é algo agradável, o fato de as disciplinas serem impostas, escolhidas pela escola, na percepção deles, é uma forma de tirar a liberdade de escolha sobre o que se quer ou não estudar.

Essa percepção dos jovens acerca da superação da divisão dos tempos escolares por disciplina vai ao encontro das idéias de Edgar Morin (2001) que critica essa divisão dizendo que isso já deveria ter sido superado pelo sistema de ensino. Porém, a visão de Morin mesmo sendo consoante com o desejo dos alunos de superação da divisão por disciplinas, parece mais adequada para que possamos refletir acerca de uma situação macro do processo de divisão disciplinar, no sentido de que ela é prejudicial para o todo social pois promove a formação de experts, especialistas em determinados assuntos, mas sem uma visão sistêmica do conhecimento.

Há inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários. Em tal situação, tornam-se invisíveis:

- os conjuntos complexos;
- as interações e retroações entre partes e todo;
- as entidades multidimensionais;
- os problemas essenciais. (MORIN,2001,p.13)

Em relação à representação dos alunos do Colégio Vênus, que corresponde à um caráter micro acerca dessa fragmentação, parece-me mais adequado o diálogo também com Maffesoli (1978) e Rocha (2008) no tocante à “negociação”, pois o fato que parece incomodar aos alunos não é a divisão por disciplinas propriamente dita dos tempos escolares mas a falta da participação deles no momento da escolha das disciplinas que não fazem parte do núcleo comum, fato que reforça ainda mais a “luta” dos alunos por um espaço em que possam ser ouvidos, e no qual possam opinar.

Os jovens alunos disseram entender que há uma normalização que se impõe à escola cobrando da mesma certa formatação para se fazer reconhecida e poder funcionar, ou seja, é inegável, na visão deles, ser necessário algum tipo de organização de acordo com as exigências legais.

Porém, essa ausência de um espaço para que eles possam dialogar sobre a organização e funcionamento da instituição escola parece incomodar muito, pois o fato de os mesmos não serem ouvidos nos aspectos, que segundo eles, a escola poderia ouvi-los, faz com que se instale entre eles uma sensação, segundo Rocha (2008), de falta de controle da situação, que pela ausência de diálogo, faz com que as ações da escola sejam vistas, na ótica dos jovens alunos, como desestabilizadoras e como violência.

Outras categorias foram sendo **ancoradas** e **objetivadas** pelos jovens alunos, dentre as quais destaco as interações entre professor e aluno pautadas por expressões irônicas e também a dinâmica de algumas das aulas sobre as quais os alunos perceberam a necessidade de mudanças para que houvesse maior interação e aprendizado por parte dos mesmos.

Cada aula é diferente, tem aula que todo mundo gosta, que ninguém conversa...

Mas tem aula que ninguém gosta...O que que custa levar a gente pra fazer diferente, sei lá, levar a gente pra fora da sala, pra algum lugar legal, dar uma aula sobre algum assunto em um lugar que tem coisas daquele assunto, por exemplo. É melhor do que ficar dentro da sala falando...falando...fica um clima tenso sabe!!!! [ ] (Aluno da turma VERDE do 1º ano)

As relações entre aluno e professor pautadas por falas irônicas foi **ancorada** e **objetivada** como sendo “violência verbal”, para esses jovens a ênfase dada à sua condição social para criticar suas falas, suas posturas com relação às aulas incomoda, e é vista também como outra evidencia da falta de espaço para dialogar, para “negociar” as relações professor x aluno. Algumas falas evidenciaram claramente essa falta de diálogo:



A gente acha que a violência verbal é muito grande. Incomoda mais do que a violência física. Tem professor que fala que a gente ganha tudo na mão, que a gente não sabe o que é difícil na vida, que a gente ganha tudo na mão... (CADERNO DE CAMPO)

Teve um professor que a gente pediu pra ele **passar a matéria** que ia cair na prova, a gente acha que é obrigação dele falar a matéria e ele disse que **não tinha ferro**. A gente acha que foi violência, que ele tinha que passar a matéria sim e não precisa ironizar com isso. (CADERNO DE CAMPO).

Tem professor que manda a gente calar a boca...  
Tem professor que fala que tá recebendo o salário dele de qualquer jeito mesmo e aí fala que se a gente não quer fazer nada, não importa, que a gente pode fazer o que quiser... Ele próprio leva a gente a não levar a sério... (CADERNO DE CAMPO).

Os resultados da pesquisa apontaram para o fato de que os aspectos relacionados à forma de organização da instituição escola e a ausência de uma relação dialógica com os alunos faz com que eles se sintam vítimas de certas modalidades de violência. Essas modalidades referem-se aos processos que ocorrem no cotidiano da escola dos quais os alunos muitas vezes não se sentem sujeitos.

Outro aspecto que se revelou foi um paradoxo na relação que os alunos mantém com a escola. Esse paradoxo refere-se ao fato de ser inegável que eles gostam muito da escola, reconhecem a sua importância, mas ao mesmo tempo questionam suas escolhas, sua forma de se organizar, suas ponderações em relação aos aspectos que se relacionam aos processos pedagógicos.

Interpretando as representações elaboradas pelos jovens alunos o que iria garantir uma cultura da não-violência, principalmente a simbólica, que foi a mais evidenciada, seria um espaço dentro da instituição escolar em que eles pudessem dizer daquilo que os incomoda e que, de acordo com suas representações fosse um espaço de “negociação” no sentido de dialogar com o colégio formas diferentes de organização de seus tempos, suas aulas, suas formas de avaliar, critérios para a enturmação, preparação para o vestibular, enfim, um espaço de construção de algo

que se pareça com um fazer “com”, que diga de uma relação menos responsiva e mais construtivista.

Responsiva, no dizer de Furtado (2006), refere-se a um aprendizado que consiste em conhecer as respostas corretas para as perguntas formuladas pelo professor. Assim, o ensino tem o papel de oferecer os reforços necessários para que os alunos cheguem às respostas certas:

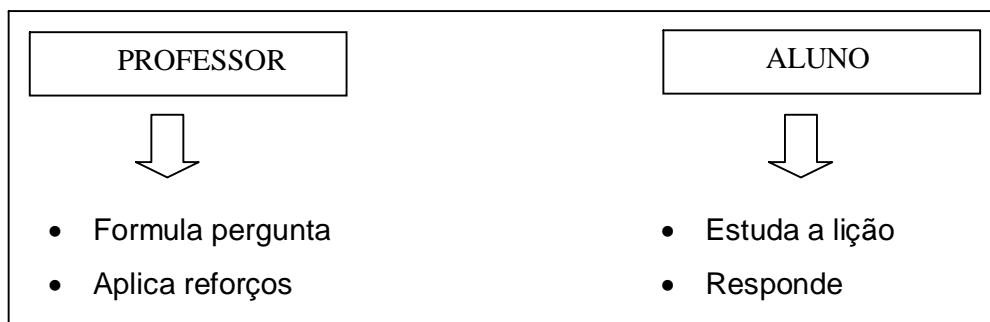


Figura 18 – Concepção responsiva de aprendizagem.  
Fonte: Júlio César Furtado, 2006.

E construtivista, segundo Furtado (2006), refere-se a um aprendizado que consiste em construir conhecimentos. São os alunos que elaboram, mediante sua atividade pessoal os conhecimentos culturais. Assim, o ensino consiste em prestar aos alunos a ajuda necessária para essa construção.

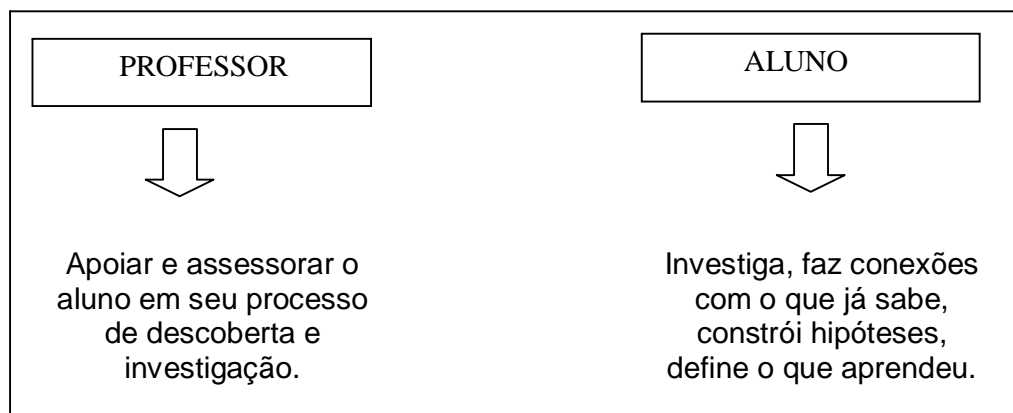


Figura 19 – Concepção construtivista de aprendizagem.  
 Fonte: Júlio César Furtado, 2006.

Furtado (2006) baseou-se na pedagogia rogeriana ao propor esse esquema de concepção construtivista de aprendizagem. Concepção através da qual R.E. parece também ter se baseado para escolher, como já foi dito, sua proposta pedagógica. Porém, em relação “à escuta dos alunos”, pareceu-me que ainda há pontos a se repensar para que ela de fato se efetive. Ao que parece, esse espaço de diálogo e de “negociação” se mostrou, nas representações elaboradas pelos alunos, algo em vias de se construir, ainda não se consolidou como um espaço legitimado dentro do Colégio Vênus.

Essa relação pautada pelo diálogo que busca a real interação entre educando e educador, é defendida também por Gonçalves e Nogueira in Gonçalves e Tosta (Orgs, 2008). Os autores registram que o fato de se tentar dialogar já é um sintoma de que as coisas não estão caminhando bem na instituição escolar. O que é percebido principalmente pelo fato de não haver a adesão, por parte dos alunos, às regras que a regem. Assim, esses autores concluem que manter um grupo unido, coeso não passa pelo viés da atenção às regras, mas sim pela busca da verdadeira interação de professores e alunos

que se expressa, neste caso, na própria posição da escola de estabelecer um diálogo. Sendo assim, a coesão grupal não depende dos processos de coerção exercidos pelas regras, mas da adesão de seus participantes à forma que lhes organiza a sociação. (GONÇALVES ; NOGUEIRA in GONÇALVES; TOSTA, 2008,p.148)

Concordando com esses autores, que se apóiam em Simmel registrando ser mais relevante em relação à formação social a compreensão de como os conteúdos se tornam importantes veículos para a real interação entre os indivíduos; acredito ser esse o caminho para que se alcance uma relação mais eficiente acerca dos processos que ocorrem no interior da instituição escolar e, em especial, no Colégio Vênus.

## 5 Considerações Finais.

Concluir é sempre muito difícil porque no momento da conclusão a reflexão se torna mais intensa provocando um sentimento de ter que completar o que não se completa. Sentimento que faz emergir uma vontade de continuar a interpretar e interagir com o objeto. Penso que esse sentimento não seja privilégio meu, pois ao ler as conclusões de várias pesquisas ao longo desses dois anos, lá estava ele, o “bom é velho sentimento de incompletude”, relatado das mais variadas formas, mas sempre presente no momento em que era necessário fechar o trabalho.

Assim, apesar da certeza de que o diálogo com o campo poderia se estender um pouco mais, faz-se necessário abordar os pontos mais relevantes da pesquisa os quais correspondem aos resultados da investigação.

A primeira consideração importante é o fato de ser incontestável que o Colégio Vênus possui uma proposta tanto filosófica quanto pedagógica que favorece à cultura da não violência, reconhecida e legitimada por seus alunos. Também é inegável o fato de os alunos gostarem muito do colégio, se sentirem confortáveis, seguros e felizes no seu interior.

O esforço do Colégio Vênus no sentido de fortalecer essa cultura da não violência foi percebido através de ações e escolhas sobre a dinâmica do seu cotidiano.

Uma dessas ações refere-se ao cuidado desde a sua fundação, há dez anos atrás até os dias atuais com a organização do seu espaço físico. A escolha por um projeto arquitetônico exótico e ,portanto, agradável de se ver e conviver, a limpeza dos ambientes, o mobiliário das salas, a presença do verde em cada uma de suas entradas, a boa estrutura das quadras, da biblioteca , enfim, de todo o seu

espaço, favorece, segundo Rocha (2008), a estabilização emocional do aluno. Propicia um clima harmônico e favorável ao cultivo de uma cultura da não violência, a qual evidenciou-se nas minhas observações pelo fato de os alunos demonstrarem esse gosto pelo espaço do colégio ao qual eu me referi em vários momentos do texto.

Outro ponto forte do Colégio Vênus que também favorece à cultura da não violência são os projetos sociais desenvolvidos com a participação efetiva dos alunos, professores, direção, supervisão e demais funcionários e que objetivam proporcionar uma educação mais humanitária. Através desses projetos os alunos podem ter contato com uma outra realidade diferente da sua, podem contribuir, sentindo-se úteis e conscientes de sua responsabilidade social.

Constatou-se, assim, que todo esse esforço despendido pelo Colégio Vênus no sentido de garantir um ambiente de harmonia, e, portanto, da não violência é legítimo, pois nas representações de violência elaboradas pelos jovens alunos, o Colégio Vênus é visto como um espaço que não comporta formas explícitas e graves de violência. As representações de violência construídas dizem das formas mais simbólicas.

O núcleo central das representações correspondeu à necessidade dos jovens de “negociar” com o “Colégio” as situações que dizem respeito a eles, das quais eles não se sentem sujeitos. O que eles mais almejam é serem ouvidos, é possuírem dentro do Colégio Vênus um espaço de diálogo no qual possam “negociar” com os professores, com a direção, com a supervisão as divergências existentes entre eles em relação às formas de enxergar e pensar a escola. Essa proposta vai ao encontro do que pensam Maffesoli (1978) e Rocha (2008) acerca do caráter importante das divergências de opiniões para a geração de uma nova ordem, de uma nova dinâmica de funcionamento da instituição escola, e em específico do Colégio Vênus.

A criação desse espaço de “negociação” originaria o que eu chamei de uma nova pedagogia, a pedagogia do diálogo à partir de pontos divergentes entre pessoas de diferentes gerações.

Assim, a identificação dos conteúdos das representações sociais da “violência e da relação violência escola”, a compreensão de como se deu essa percepção e de como a mesma foi sendo construída pelos jovens pode ser um importante instrumento de abertura para um diálogo entre as formas de organização da instituição escolar bem como de suas práticas pedagógicas. Estariam essas representações indo ao encontro de modelos de ensino/aprendizagem mais dialógicos, mais horizontalizados, em que seja possível a escuta e a negociação acerca dos tempos escolares bem como de todos os outros elementos que compõem seus processos? Seriam as mesmas um ponto de partida para que a escola proponha uma “forma” ou “formas” de “negociar com a violência e promover a implementação em sua prática cotidiana de uma verdadeira cultura da não violência”? Estaria a instituição escola do século XXI preparada para sair do pseudo diálogo e partir de fato para a quebra de paradigmas onde o diálogo realmente aconteça e provoque mudanças significativas na relação educando/educador/escola?

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs.). **Retratos da juventude brasileira**: Análises de uma pesquisa nacional. 1ª ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.448p.

ABRAMOVAY et alli, Miriam. **Juventude, Violência e Vulnerabilidade Social na América Latina**: Desafios para Políticas Públicas. Brasília DF: Edições UNESCO Brasil, 2002. 192p.

ABRAMOVAY et alli, Miriam. **Escola e Violência**. Brasília DF: Edições UNESCO Brasil, 2002.154p.

ABRAMOVAY, Miriam e CASTRO, Mary Garcia. **Por um Paradigma do Fazer Políticas**: Políticas de/para/com juventudes. Brasília DF: Edições UNESCO Brasil, 2002. 53p.

AQUINO, Júlio Groppa. **Diálogos com Educadores** Cotidiano Escolar Interrogado. São Paulo: Editora Moderna Ltda., 2002. 174p.(Educação em pauta)

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. Fundamentos de uma teoria da violência simbólica. In: **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: F. Alves Ed., 1970. p. 17-75.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da Prática. In: **Sociologia**; Org. Renato Ortiz. Tradução Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983. p. 47-81

COSTA, Liliane Carneiro. **Momento de Decisão**: Como empresas e profissionais enfrentaram os riscos e decidiram seu futuro. São Paulo: Financial Times – Orentice Hall, 2006.240p.

**ESTADO DE MINAS**. Resumos de reportagens sobre violência. 2 e 3 de maio de 2007. Disponível em: <[http://buscaem.estaminas.com.br/search.php?query=classe+média,+crime&pagina=2&items\\_per\\_page=10&and\\_or=0&accents=0&sort\\_by=relevance&use\\_period=on&start\\_month=4&start\\_year=2007&start\\_day=1&end\\_month=4&end\\_year=2007&end\\_day=30](http://buscaem.estaminas.com.br/search.php?query=classe+média,+crime&pagina=2&items_per_page=10&and_or=0&accents=0&sort_by=relevance&use_period=on&start_month=4&start_year=2007&start_day=1&end_month=4&end_year=2007&end_day=30)> Acesso em 19/05/2007.

FANTE, C. **Fenômeno bullying**: estratégias de intervenção e prevenção da violência entre escolares. São José do Rio Preto SP : Ativa, 2003.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOLDENBERG, Miriam. **A Arte de Pesquisar**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Recosr, 1997 (p.33-35)

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; TOSTA, Sandra Pereira (orgs). **A Síndrome do Medo Contemporâneo e a Violência na Escola**. 1ª.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora Ltda., 2008. 254p. (Coleção Cultura Mídia e Escola).

GUARESCHI, Pedrinho e JOVCHELOVITCH (Orgs), Sandra. **Psicologia Social: Textos em Representações Sociais**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GUIMARÃES, Maria Eloísa. **Escola Galeras e Narcotráfico**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000. 248p.

MATUI, Jiron. **Construtivismo**: Teoria Construtivista Sócio-Histórica Aplicada ao Ensino. São Paulo: Moderna, 1995.

KERL, Maria Rita . **Quem tem moral com os adolescentes?**. An. 4 Col. LEPSI IP/FE-USP Oct. 2002 Disponível em [www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=)

MAFFESOLI, Michel. **Dinâmica da Violência**. Tradução Cristina M. V. França. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, Edições Vértice, 1987. 162p.

MAIA, Carla Valéria dos Santos. **Entre Gingas e Berimbaus**: Um estudo de caso sobre culturas juvenis grupos e escola. 2004. 383p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MARRA, Célia Auxiliadora dos Santos. **Violência Escolar** :A percepção dos atores escolares e a repercussão no cotidiano da escola. 1ª ed. São Paulo: Annablume editora, 2007. 204p.

MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Orgs). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 2000. 328p.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-Feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução: Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. 128p.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: Investigação em psicologia Social. 4ª ed. Petrópolis : Editora Vozes, 2003. 404p.(Coleção psicologia social)

MOSCOVICI, Serge. **Representação Social da Psicanálise**. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MSC000000032002000400034&script=Sci\_arttext - 24k – Acesso em 03/06/2007

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins ; NOGUEIRA, Maria Alice. Educação e Sociedade. **A sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições**. CEDES nº. 78 Ano XXIII – Abril – 2002.

SOUSA, Ana Paula. Não Adianta Chamar o Capitão e Herói Torturador. **Revista Carta Capital**, São Paulo, n.465, p.18, 22-26, 10 out. de 2007.

SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento no Cotidiano**: As representações sociais na perspectiva da psicologia social. 1ª ed. 2ª reimpressão. Tatuapé SP: Editora Brasiliense, 1993.311p.

SPOSITO, Marilia Pontes et al. **Estado do Conhecimento**: juventude, 2000.

TOSTA, Sandra de Fátima Pereira et al. **Rede Particular de Ensino: vida de professor e violência escolar**. Projeto de Pesquisa (em andamento) Belo Horizonte: PUC- Minas, Mestrado em Educação/ EDUC, 2007.

TOSTA, Sandra de Fátima Pereira. **Pedagogia e Comunicação no Registro da Liberdade**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2005.248p.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação : o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 1987. 175p.

## ANEXOS



Anexo A: Foto do Projeto Escola Sem Fronteiras- Viagem a Cuba  
Fonte: Site do Colégio Vênus.



Anexo B: Foto do Projeto Formação Continuada – Viagem à Espanha.  
Fonte: Site do Colégio Vênus.



Anexo C: Foto da Formatura do Curso de Formação Continuada de 2004.  
Fonte: Site do Colégio.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)